

# **”Joo eli saatte luoda.”**

Luovuus ja leikillisuus draamamateriaaleissa katsomusaineiden oppitunneilla

Ida-Maria Keisala  
Uskonnonpedagogiikan tutkielma  
Teologian ja uskonnotutkimuksen maisteriohjelma  
Marraskuu 2020

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion Teologinen tiedekunta		Laitos – Institution -	
Tekijä – Författare Ida-Maria Keisala			
Työn nimi – Arbetets titel "Joo eli saatte luoda." Luovuus ja leikillisuus draamamateriaaleissa katsomusaineiden oppitunneilla			
Oppiaine – Läroämne Uskonnonpedagogiikka			
Työn laji – Arbetets art Maisterintutkielma		Aika – Datum 9.11.2020	Sivumäärä – Sidoantal 92
<p>Tiivistelmä – Referat</p> <p>Tutkimuskysymykseni on, miten draamamateriaaleja hyödyntävillä perusopetuksen katsomusaineiden oppitunneilla ilmenee ja tuetaan luovuutta sekä leikillisyyttä sekä miten oppitunneille osallistuvat kokevat oppitunnit. Tunneille osallistuvilla tarkoitan oppilaita ja opettajia. Tutkielmani ja sen aineistonkeruu on toteutettu osana Uskallus – Uskonnot, katsomukset ja osallisuus perusopetuksessa -hanketta. Tutkielmassa käytetyt draamamateriaalit on julkaistu hankkeen sivuilla sähköisesti.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu oppilaiden haastatteluista, opettajan ja oppilaiden palautekyselylomakkeista, havainnoitsijoiden tekemistä luokahuonemuistiinpanoista sekä kirjallisessa muodossa olevista draamamateriaaleista. Aineisto on kerätty vuoden 2019 lopussa Etelä-Suomessa. Havainnoitavia oppitunteja aineistossa on kaksi, joista toinen on viides- ja kuudesluokkalaisten elämänskatsomustiedon oppitunti ja toinen kahdeksaluokkalaisten evankelisluterilaisen uskonnon oppitunti. Aineistonanalyysi on toteutettu teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.</p> <p>Tutkimustuloksissa havaitsin, että luovuutta ja leikillisyyttä ilmenee katsomusaineiden draamaa hyödyntävillä oppitunneilla. Luovuus esiintyy oppitunneilla erilaisina <i>Luovina ajatuksina</i> ja <i>Luovina tuotoksina</i> sekä näiden kahden luokan alakategorioina. Leikillisyyden osalta tutkimustulokset jakautuvat alakategorioihin <i>Lapsellisuus</i>, <i>Leikkisyys</i> ja <i>leikinomaisuus</i>, <i>Leikillinen tunnelma</i> sekä <i>Rooli</i> sekä edellisten alaluokkiin. Tutkimustulosten kolmas pääluokka <i>Kokemus draamatunnista</i> esittää näkökulmat <i>Vaikeustaso-</i>, <i>Tyypillisestä poikkeava oppitunti</i> - ja <i>Draamaharjoitus ja luovuus</i> -kategorioiden kautta. Oppilaiden ja opettajien kokemukset oppitunneista tuovat esille, että draamaoppitunnit koetaan tyypillisestä poikkeavaksi ja harjoitukset osallistavat myös sellaisia oppilaita, jotka eivät usein luokkien tyypillisillä tunneilla osallistu.</p> <p>Luovuutta ja leikillisyyttä ilmenee tutkimusaineiston oppitunneilla ja niitä tukevat muun muassa kannustava, myönteinen palaute ja ilmapiiri. Tutkimusaineistossa on kuitenkin nähtävissä myös mahdollisuuksia tukea niiden ilmentymistä enemmänkin. Haasteina tästä näkökulmasta katsottuna vaikuttavat olevan ennen kaikkea oppitunnin ajallinen pituus sekä opettajan halu kontrolloida harjoitusten kulkua. Oppilaat kokevat myös oppitunneilla hämmennyksen tunteita. Ne oppilaat, jotka pääsevät erilaisten oivallusten kautta tunteesta yli, vaikuttavat saavan myönteisiä oppimiskokemuksia ja liittävän luovuuden kokemuksen oppituntiin. Draama vaikuttaa tutkimukseni perusteella sopivan hyvin katsomusaineiden opetusmenetelmäksi, ja sen kautta mahdollistuvat luovempi ja leikillisempi opettaminen sekä oppiminen. Tunnit koetaan aineistossa pääosin myönteisiksi, tiedonhalua ja innostusta lisääviksi. Tutkimustuloksissa näkyy, että luovuutta ja leikillisyyttä tukeva draamaoppitunti opettaa oppilaille asiasisällön lisäksi laajempaa sekä tulevaisuuteen suuntaavampaa osaamista.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Draamakasvatus, katsomusaineet, oppimateriaali, leikki, luovuus, perusopetus, tapaustutkimus, uskontokasvatus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Teologia			
Muita tietoja			

# Sisällysluettelo

<b>Sisällysluettelo</b>	<b>3</b>
<b>1. Johdanto</b>	<b>1</b>
<b>2. Tutkimuksen taustaa</b>	<b>3</b>
2.1 Aikaisempi tutkimus	3
2.2 Uskallus-hanke	4
2.3 Didaktikka	5
2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014	5
2.5 Katsomusaineiden opetus Suomessa	7
2.6 Draama opetusmenetelmänä	8
2.7 Draama uskonnon opetusmenetelmänä	12
2.8 Luovuus	16
2.9 Leikillisuus	17
2.10 Luovuus ja leikillisuus -käsitteiden päällekkäisyys	20
<b>3. Tutkimuksen toteutus</b>	<b>21</b>
3.1 Tutkimustehtävä	21
3.2 Havainnointi	21
3.3 Oppilaiden palautekysely ja opettajan muistiinpanopohja	23
3.4 Haastattelu	24
3.5 Tutkimusaineisto	27
3.6 Sisällönanalyysi	29
3.7 Oppitunnit	31
3.7.1 06-oppitunnin kulku	31
3.7.2 08-oppitunnin kulku	32
<b>4. Tutkimustulokset</b>	<b>34</b>
4.1 Luovuus	34
4.1.1 Luova ajatus: idea, keksintö, uusi ajatus	34
4.1.2 Luova ajatus: mielikuvitus	37
4.1.3 Luova tuotos: repliikit	38
4.1.4 Luova tuotos: tiedon sovellukset harjoituksessa	40
4.1.5 Tulosten tarkastelua: luovuus	42
4.2 Leikillisuus	47
4.2.1 Lapsellisuus	47
4.2.2 Leikkisyys ja leikinomaisuus	48
4.2.3 Leikillinen tunnelma	48
4.2.4 Rooli	51
4.2.5 Tulosten tarkastelu: leikillisuus	53

4.3	<i>Kokemus draamatunnista</i>	58
4.3.1	<i>Vaikeustaso</i>	59
4.3.2	<i>Tyypillisestä poikkeava oppitunti</i>	60
4.3.3	<i>Draamaharjoitus ja luovuus</i>	62
4.3.4	<i>Tulosten tarkastelua: kokemus draamatunnista</i>	64
<b>5.</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>69</b>
5.1	<i>Keskeiset tutkimustulokset</i>	69
5.2	<i>Tutkimuksen luotettavuuden arviointi</i>	72
5.3	<i>Johtopäätökset</i>	73
	<b>Lähde- ja kirjallisuusluettelo</b>	<b>75</b>
	<i>Lähteet</i>	75
	<i>Kirjallisuus</i>	76
	<b>Liite 1 Minä olen -draamaharjoitus</b>	<b>83</b>
	<b>Liite 2 Katsomusten kohtaaminen -draamaharjoitus</b>	<b>84</b>
	<b>Liite 3 Kuka on kristitty? -draamaharjoitus</b>	<b>87</b>
	<b>Liite 4 Tutkimuslupalomake</b>	<b>89</b>
	<b>Liite 5 Oppilaan palautekysely</b>	<b>91</b>
	<b>Liite 6 Muistiinpanopohja opettajille</b>	<b>92</b>

# 1. Johdanto

Tarkastelen tutkielmassani luovuutta ja leikillisyyttä draamamateriaaleissa katsomusaineiden oppitunneilla. Tutkimuskysymyksen muotoutumiseen on vaikuttanut oma peruskoulu- ja lukioaikainen teatteriharrastukseni sekä etenkin tämänhetkiset pohdinnat omasta tulevasta opettajuudestani. Kuten moni muukin opettajaksi opiskeleva, olen käynyt keskustelua itseni kanssa siitä, minkälainen on hyvä opettaja. Minkälaista opetusta haluan oppilailleni tarjota? Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan Uskallus-hanke maisterintutkielmani taustana on mahdollistanut edellisten ajatusten ja kokemusten yhdistämisen tieteelliseen tutkimuskehikseen.

Uskallus – Uskonnot, katsomukset ja osallisuus perusopetuksessa -hankkeen tavoitteena on tuottaa vuosien 2019–2021 aikana oppimateriaaleja, jotka liittyvät kulttuuriseen moninaisuuteen ja perustuvat tutkimukseen. Hankkeen sivuilla kuvataan seuraavasti:

Hankkeen lähtökohtana on se, että kulttuurienväliseen osaamiseen tähtäävän opetuksen pitäisi olla myös kriittistä, voimaannuttavaa ja muutokseen inspiroivaa.<sup>1</sup>

Katson, että draama on perusteltu opetustapa ja -menetelmä, kun edellisiin halutaan vastata.

Draama yhdistää samanaikaisesti kuvitteellista ja todellista todellisuutta, joiden kautta syntyy sille ominainen oppimispotentiaali.<sup>2</sup>

Draama mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (jatkossa POPS 2014) useita kymmeniä kertoa, tosin maininnat painottuvat enimmäkseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Kuitenkin myös esimerkiksi uskonnon ja elämänskatsomustiedon vuosiluokkien 1–6 kohdalla draama mainitaan.<sup>3</sup> Draamaa on ehdotettu omaksi oppiaineeksi 2000-luvulla<sup>4</sup>, joskin viime vuosien keskusteluissa se on jäänyt pienempään rooliin ja esimerkiksi sähköiset oppimisympäristöt, välineet ja materiaalit, pelillisuus sekä ilmiöoppiminen ovat saaneet enemmän tilaa.<sup>5</sup> Mielestäni uudet teemat ansaitsevat keskustelussa paikkansa, mutta draamaa opetusmenetelmänä ei ole syytä jättää taka-alalle perusopetuksen eri vuosiluokkien oppiaineiden opetus- ja oppimisprosesseissa.

Luovuus nähdään tarpeellisenä tulevaisuuden työelämän kannalta ja myös kansainvälisesti yhtenä oppimisen tavoitteena.<sup>6</sup> Samaan aikaan POPS 2014:n oppimiskäsitys kuvaa, että ”oppilas on aktiivinen toimija”. Oppimiskäsityksen kuvauksessa todetaan, että

---

<sup>1</sup> Uskallus-hanke s.a.

<sup>2</sup> Toivanen 2010, 11–12; Toivanen 2012, 229–230.

<sup>3</sup> POPS 2014, 133, 140, 248, 255.

<sup>4</sup> Toivanen 2012, 233–234.

<sup>5</sup> Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? 2018; Järvillehto 2014; Kangas 2014.

<sup>6</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019, 18, 20.

esimerkiksi luova toiminta sekä myönteiset tunne-elämykset samanaikaisesti tukevat oppilaan oppimista ja myös innostavat tätä kehittämään taitojaan. Luovaa ja kriittistä ajattelua tukee yhdessä oppiminen. Oppimiskäsityksen yhteydessä mainitaan myös mm. aistit, kehollisuus sekä vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle.<sup>7</sup> Draaman kolmikenttämallissa tuodaan esille, että yksi sen painopiste on luova toiminta.<sup>8</sup> Leikillinen lähestymistapa puolestaan vaikuttaa luovan lopputuloksen saavuttamiseen myönteisesti.<sup>9</sup> Myös myönteinen mieliala on yhteydessä luovaan lopputulokseen.<sup>10</sup>

Leikki liitetään tyypillisesti lapsiin<sup>11</sup>, mikä näkyy esimerkiksi aiemmin mainitsemissani POPS 2014 uskonnon ja elämäntiedon oppiaineiden kohdalla. Vuosiluokkien 1–6 kohdalla mainitaan draaman lisäksi myös leikki. Peruskoulun yläluokkien kohdalla POPS 2014 ei enää mainitse kumpaakaan vaan niiden sijasta korostuvat erilaiset keskustelu- ja ryhmätyöskentelyt.<sup>12</sup> Tutkimukseni kohteena olevat oppilaat ovat viides-, kuudes- ja kahdeksaluokkalaisia peruskoululaisia. Oppimisen kannalta leikkiminen ei ole yhdentekevässä roolissa, sillä sen kautta erilaiset kokeilut ja omien kiinnostuksenkohteiden selvittäminen ovat mahdollisia.<sup>13</sup> On vaikeaa nähdä, että leikillisen lähestymistavan merkitys häviäisi vanhempien oppilaiden kohdalla. Tutkielmani lähtökohtana on ajatus, että draaman kautta opetuksessa on mahdollista luoda leikillisempi ja vuorovaikutuksellisempi oppimisympäristö, jonka kautta oppilaalla on mahdollisuus kehittää myös luovaa ajatteluaan. POPS 2014:n tavoite oppilaan aktiivisesta toimijuudesta on mahdollista saavuttaa draaman avulla katsomusaineissa.

---

<sup>7</sup> POPS 2014, 17.

<sup>8</sup> Toivanen 2010, 10; Toivanen et al. 2011, 63; Toivanen 2012, 229.

<sup>9</sup> Policastro & Gardner 2014, 217.

<sup>10</sup> Bateson & Martin 2013, 60–62.

<sup>11</sup> Bateson & Martin 2013, 8.

<sup>12</sup> POPS 2014, 135–140, 246–256, 404–414.

<sup>13</sup> Järvillehto 2014, 119–120.

## 2. Tutkimuksen taustaa

### 2.1 Aikaisempi tutkimus

Tutkimuskysymykseni kaikkia merkittäviä käsitteitä luovuutta, leikkisyyttä ja draamaa on tarkasteltu aiemmin opinnäytetöissä. Katsomuskasvatuksen ja draaman kysymys suomalaisessa koulukontekstissa on jäänyt vähemmälle huomiolle Riikka Honkavaaran 2005 valmistunutta pro gradu -tutkielmaa lukuun ottamatta.<sup>14</sup> Tutkielmassaan *Draama uskonnonopetuksessa* Honkavaara toteaa draaman haastavaksi, joskin antoisaksi ja sopivaksi opetusmenetelmäksi alaluokkien uskonnon opetuksessa. Honkavaara katsoo oppilaiden kokemusten, yläkoulun ja lukion opettajien näkökulman sekä draamatunnin käytännöntoteutuksen olevan hyviä suuntauksia tulevassa tutkimuksessa.<sup>15</sup> Oma tutkielmani asettuu näin ollen hyvin osaksi Honkavaaran ehdottamaa suuntaa. Kirsi Öörnin tutkielmassa *"Sitten vain jotenkin kolahti, et tätähän voi käyttää oppimiseen"* *Tapaustutkimus draaman käytöstä opettajan työvälineenä koulun alaluokilla* haastateltava kannustaa hyödyntämään draamaa kaikkien oppiaineiden ”matematiikasta uskontoon ja historiaan” samalla hyödyntäen oppilaiden aikaisempaa tietämystä.<sup>16</sup>

Katsomuskasvatuksen ulkopuolella draamaa koulukontekstissa on tarkasteltu opinnäytteissä useasta eri näkökulmasta niin tällä kuin edellisellä vuosikymmenellä. Elina Rainion tutkielmassa vuodelta 1994 *Draamaopettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70–90 -lukujen Suomessa* todetaan draamaopetuksen soveltuvan kaikkeen alaluokkien opetukseen.<sup>17</sup> Draamaa sekä draamakasvatusta historian opetuksessa ovat tarkastelleet Pertti Lehto tutkielmassaan *Draama toimii: draamapedagogisen opetusmetodin reunaehdot historian opetuksessa* sekä Piia Siltala tutkielmassaan *Draamakasvatuksen mahdollisuudet historian opetuksessa*.<sup>18</sup> Pia Leppäsen tutkielma *Roolileikki ja pedagoginen draama – kasvatustieteellinen käyttö Suomessa: Taustateorioiden vertailua* pohtii leikin ja draaman läheistä suhdetta.<sup>19</sup> Katriina Mikkola toteaa pro gradu -tutkielmassaan *Draama opetusharjoittelussa: toimivan draamaopetuksen aikaisen vuorovaikutuksen haasteet ja edellytykset vuorovaikutukseen liittyvien haasteiden*

---

<sup>14</sup> Honkavaara 2005.

<sup>15</sup> Honkavaara 2005, 84–86, 88.

<sup>16</sup> Öörni 2005, 84.

<sup>17</sup> Rainio 1994, 56.

<sup>18</sup> Lehto 2005, Siltala 2004.

<sup>19</sup> Leppänen 1998.

jakaantuvan viiteen eri luokkaan, jotka ovat sisältö, opetusjärjestelyt, opettaja, oppilas ja resurssit.<sup>20</sup>

Leikillisuus ja leikki liitetään vahvasti lapseen, mikä näkyy niin kirjallisuudessa kuin tehdyissä opinnäytteissä. Tutkimuksen kohteena on useimmiten lapsi, joka iältään sijoittuu päiväkodin ja peruskoulun alaluokkien välille.<sup>21</sup>

## **2.2 Uskallus-hanke**

Uskallus – Uskonnot, katsomukset ja osallisuus perusopetuksessa -hanke (jatkossa Uskallus-hanke) toimii Teologisessa tiedekunnassa Opetushallituksen rahoittamana vuoden 2019 alusta vuoden 2021 kesäkuuhun asti. Hanketta johtaa dosentti ja yliopistonlehtori TT, FM Tapani Innanen. Hankkeen vastuullinen tutkija on dosentti ja yliopistotutkija FT Anuleena Kimanen ja päätoiminen kehittäjä TM Aino-Elina Kilpeläinen. Edellisten lisäksi hankkeessa mukana on tutkimusavustajana TK Kia Kurunmäki sekä kolme maisterintutkielman tekijää, joista olen yksi. Kolmesta tutkielmasta ensimmäinen, Minna Kyrkön tutkielma *”Oli kiva kun kaikki osallistu siihen, eikä kukaan jäänyt siltä ulkopuolelle.” Vai jäikö? Tapaustutkimus osallisuudesta yläkoulussa* on julkaistu keväällä 2020.<sup>22</sup>

Hankkeen sivuilla kuvaillaan, että tavoitteena on tuottaa opettajille suunnattuja taustatietomateriaaleja erilaisista aiheista. Hankkeessa taustatietomateriaaleja tuotetaan:

- katsomusten välisestä rauhanrakennuksesta
- uskonnoista ja katsomuksista osana yhteiskuntaa
- erilaisista uskonnollisista ja katsomuksellisista taustoista tulevien yhdenvertaisesta osallisuudesta koulussa ja muualla yhteiskunnassa
- katsomusten vapaudesta
- yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta.<sup>23</sup>

Edellä mainittujen taustatietomateriaalien lisäksi hankkeessa kehitetään niihin pohjautuvia toiminnallisia ja osallistavia oppimateriaaleja. Materiaalit syntyvät hankeryhmän sekä kehittäjäopettajien ideoinnin pohjalta. Kehittäjäopettajat kokeilevat materiaaleja ja antavat niistä myös palautetta. Uskallus-hankkeen materiaalit julkaistaan hankkeen sivuilla, ja niitä on mahdollisuus hyödyntää osana opetusta, koulun yhteisiä tilaisuuksia sekä mahdollisesti yhteisöllistä oppilashuoltoa.<sup>24</sup>

Kirjoitin oman kandidaatin tutkielmani *”Niit on niin paljon kuin taivaalla on tähtiä” – Peruskoulun vuosiluokkien 7–9 evankelisluterilaisen uskonnon opettajan kokemuksia ja käsityksiä uskontoja sekä katsomuksia käsittelevistä oppimateriaaleista* osaksi Uskallus-

---

<sup>20</sup> Mikkola 2012.

<sup>21</sup> Hakkarainen 1990; Huotari 2009; Bateson & Martin 2013, 8; Pursi 2019.

<sup>22</sup> Kyrkkö 2020.

<sup>23</sup> Uskallus-hanke s.a.

<sup>24</sup> Uskallus-hanke s.a.



hanketta<sup>25</sup> ja tämän vuoksi tutkimuksen jatkaminen sen parissa myös maisterintutkielman kohdalla tuntui luontevalta. Hanke on tarjonnut mahdollisuuden tutkielman kirjoittamiseen osana laajempaa kontekstia ja tutkijayhteisöä.

### **2.3 Didaktiikka**

Didaktiikka on yläkäsite, joka voidaan jakaa muun muassa yleiseen ja ainedidaktikkaan. Yleinen didaktiikka on laaja käsite, jolla viitataan kaikkeen opetukseen ja siihen liittyviin yhteisiin tulokulmiin. Opetussuunnitelman yleistavoitteita voidaan pitää esimerkkinä yleisestä didaktiikasta, koska ne kattavat kaiken opetuksen riippumatta oppiaineesta tai käytettävistä opetusmenetelmistä. Ainedidaktiikka kuvaa nimensä mukaisesti oppiaineen tai oppiaineryhmän näkökulmaa opetukseen. Tavoitteena on tarkastella edellisten erityispiirteitä ja mahdollistaa ihanteellisin tapa oppia. Oppiaineita voidaan ryhmitellä erilaisiksi kokonaisuuksiksi, kuten esimerkiksi luonnontieteellisiksi oppiaineiksi.<sup>26</sup> Omassa tutkimuksessani huomio kiinnitetään katsomusaineiden oppiainekokonaisuuteen eli uskonnon ja elämänsomustiedon oppiaineisiin.

Yleisen ja ainedidaktiikan lisäksi käsite ikäkausididaktiikka on huomionarvoinen. Eri ikäisten ihmisten opettaminen eroaa vaatimuksiltaan.<sup>27</sup> Omassa tutkimusaineistossani edellinen tulee esiin etenkin suunnittelemieni draamaharjoitusten kirjallisissa ohjeissa.<sup>28</sup> Harjoitus on sama, mutta vaatii hieman erilaista lähestymistapaa, mikäli osallistujina ovat alakoulun oppilaat kuin yläkoulun oppilaiden sijasta. Opettaja voi valita opetusryhmälleen sopivimman version harjoituksesta.

Didaktiikkaa voidaan lähestyä myös erilaisten teemojen kautta. Oppiainerajat ylittävä yhdistelevä pedagoginen ote ja monialainen tarkastelutapa luovat pohjan erilaisille teemakasvatuksille kuten mediakasvatukselle ja ympäristökasvatukselle.<sup>29</sup> Tämä on huomionarvoinen näkökulma omassa tutkimuksessani ainedidaktisen katsomusainenäkökulman lisäksi, koska tarkastelen katsomusaineiden oppitunneilla käytettäviä draamamateriaaleja ja -työtapoja eli laajemmin tarkastellen draamakasvatusta.

### **2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014**

POPS 2014:n tavoitteena on muodostaa perusopetukselle yhteiset tavoitteet ja sisällöt, jotka pätevät valtakunnallisesti. POPS 2014 ja yhdessä muiden perusopetuksen ohjausjärjestelmien

---

<sup>25</sup> Keisala 2019.

<sup>26</sup> Jyrhämä et al. 2016, 24–26.

<sup>27</sup> Jyrhämä et al. 2016, 26.

<sup>28</sup> Liitteet 1–2.

<sup>29</sup> Jyrhämä et al. 2016, 26.

kuten perusopetuslain kanssa voidaan näin ollen pyrkiä koulutuksen tasa-arvoon ja laadukkuuteen.<sup>30</sup> POPS 2014 sisältää eri vuosiluokkien oppiainetavoitteiden lisäksi laajasti erilaisia lukuja liittyen esimerkiksi arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. POPS 2014:ssa määritellään myös paikallisesti päätettävät asiat.<sup>31</sup>

POPS 2014:n oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista toimijuutta ja elinikäistä oppimista. Oppimiskäsitys korostaa oppilaan oppimisen reflektointia mutta ennen kaikkea oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuutta. Osana vuorovaikutusta ovat muut oppilaat, opettajat ja muut aikuiset kuin myös erilaiset yhteisöt sekä oppimisympäristöt.

Vuorovaikutuksen ja yhdessä oppimisen kautta oppilas opettelee tarkastelemaan toimintansa seurauksia ja näkemään niiden vaikutuksia ympärillä oleviin. POPS 2014 katsoo yhdessä oppimisen tukevan luovan ja kriittisen ajattelun taitojen kehittymistä. Oppimiskäsityksen yhteydessä mainitaan oppimiselle ja ajattelulle myös kielen, kehollisuuden sekä aistien olevan merkittäviä. Oppimisen yhteydessä koettu ilo ja muut myönteiset tunnekokemukset myönteisen palautteen ohella edistävät oppilaan oppimista. Palautteen tulee kuitenkin olla realistista ja myös oppilaan on hyvä oppia antamaan tällaista palautetta.<sup>32</sup>

Myös laaja-alaisen osaamisen seitsemän osa-aluetta esitellään: Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), Monilukutaito (L4), Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) ja Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7).<sup>33</sup> Osaamiskokonaisuuksien tehtävästä kerrotaan:

Niiden yhteisenä tavoitteena on perusopetuksen tehtävän mukaisesti ja oppilaiden ikäkauden huomioon ottaen tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Erityisen tärkeätä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatuunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään.<sup>34</sup>

Laaja-alaisella osaamisella halutaan tukea oppilaan kasvua ihmisenä ja omana erityisenä yksilönään, demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä ja tarjota tälle myös osaamista kestävään elämäntapaan. POPS 2014 perustelee laaja-alaisen osaamisen tarpeen nousevan muutoksista, jotka ovat läsnä maailmassa. Oppilaan katsotaan tarvitsevan osaamista, joka ei ole ainoastaan tiettyihin tiedon- tai taidonaloihin sitoutunutta vaan niitä yhdistävää. Oppiainekuvauksissa kerrotaan kuitenkin niiden tavoitteiden nivoutumisesta laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueisiin.<sup>35</sup>

---

<sup>30</sup> POPS 2014, 9.

<sup>31</sup> POPS 2014.

<sup>32</sup> POPS 2014, 17.

<sup>33</sup> POPS 2014, 20–25.

<sup>34</sup> POPS 2014, 20.

<sup>35</sup> POPS 2014, 20.

## 2.5 Katsomusaineiden opetus Suomessa

POPS 2014 ei käytä uskonnosta ja elämäkatsomustiedosta katsomusaineet -nimitystä, joka on kuitenkin muissa yhteyksissä vakiintunut niitä tarkoittamaan.<sup>36</sup> Esimerkiksi Opetushallituksen sivuilla julkaistussa Elon ja Laineen blogitekstissä kirjoitetaan ”Katsomusaineita on kaksi, uskonto ja elämäkatsomustieto.”<sup>37</sup> Vaikka oppiaineet ovat toisistaan erilliset, on niillä pedagogiselta ja didaktiselta kannalta paljon yhteistä. Keskinäisen vuorovaikutuksen, suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen lisäämisen nähdään olevan katsomusaineiden opetuksessa keskeisessä roolissa. Katsomusaineiden merkitys on yksilön ja toisaalta myös yhteiskunnan perspektiivistä tärkeä, koska niiden kautta erilaisten ihmisten katsomusten, ajatusten ja elämäntapojen ymmärtäminen sekä tiedostaminen ovat mahdollisia. Oppilaalla on mahdollisuus tasapainoiseen henkiseen kehitykseen sekä eettiseen reflektioon. Uskonnon opetuksen painopisteet ovat vaihdelleet opetussuunnitelmien välillä, mutta POPS 2014 korostaa uskonnollista sekä katsomuksellista yleissivistystä oman uskonnon opetuksen ohella. Myös katsomuksellinen moninaisuus huomioidaan, mikä ei korostunut aikaisemmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.<sup>38</sup>

Opetushallitus on julkaissut vuonna 2018 ohjeistuksen *Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa*, jossa ohjeistetaan vallitsevien lakien mukaisesti, miten niitä tulee soveltaa erilaisissa tilanteissa esi- ja perusopetuksessa. Uskonnon oppiaine jakautuu oman uskonnon opetusryhmiin perusopetuslain mukaisesti:

Opetuksen järjestäjä on velvollinen järjestämään sen Suomessa rekisteröidyn uskonnollisen yhdiskunnan mukaista uskonnon opetusta, johon oppilaiden enemmistö kuuluu. -- Uskonnollisia yhdyskuntia ovat evankelis-luterilainen kirkko, ortodoksinen kirkkokunta sekä Suomessa rekisteröidyt uskonnolliset yhdyskunnat sekä eräät uskonnolliset yhdistykset, jotka on rinnastettu uskonnollisiin yhdyskuntiin.<sup>39</sup>

Uskonnon opetus järjestetään lain mukaisesti sen mukaan, mihin enemmistö oppilaista kuuluu. Kolmen oppilaan kuulussa evankelisluterilaiseen kirkkoon, järjestetään oppilaille oman uskonnon opetusta. Sama koskee ortodoksiseen kirkkoon kuuluvia kolmea oppilasta.<sup>40</sup> Vähintään kolmelle uskontokuntaan kuulumattomalle oppilaalle järjestetään puolestaan elämäkatsomustiedon opetusta.<sup>41</sup> Oman uskonnon opetusta voidaan kuitenkin järjestää siinä tilanteessa, että edellisiin kirkkokuntiin kuulumattomien kolmen oppilaan huoltajat pyytävät

<sup>36</sup> Kallioniemi et al. 2017, 35–36.

<sup>37</sup> Elo & Laine 2019.

<sup>38</sup> Kallioniemi et al. 2017, 35–39.

<sup>39</sup> Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa 2018, 1.

<sup>40</sup> Perusopetuslaki 2003, 13 §.

<sup>41</sup> Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa 2018, 2.

oman uskonnon opetusta.<sup>42</sup> Huoltajan toiveesta oppilaan, joka kuuluu muuhun uskonnolliseen yhteisöön tai ei kuulu mihinkään uskonnolliseen yhteisöön, on myös mahdollista osallistua elämäkatsomustiedon sijasta enemmistön uskonnon opetukseen.<sup>43</sup> Suomalaisen uskonnon opetuksen yhteydessä voidaan puhua niin sanotusta heikosta tunnustuksellisuudesta, koska sisällöissä korostuu tietty uskontokunta. Kuitenkaan opetus ei pyri synnyttämään uskonnollista vakaumusta tai sitouttamaan oppilasta uskontoon tai uskonnolliseen yhteisöön.<sup>44</sup> Suomessa uskontoa opettavan opettajan ei tarvitse olla kyseisen uskonnollisen yhdyskunnan jäsen. Suomalainen uskonnon opetus ei ole uskonnon harjoittamista, ja siksi osana opetusta voidaan tehdä esimerkiksi erilaisia vierailuja uskonnollisiin rakennuksiin kuitenkin niissä tapahtuviin toimituksiin osallistumatta. Opetushallituksen ohjeistuksessa korostetaan, että ”Kaiken opetuksen ja muun toiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua.”<sup>45</sup>

Samassa ohjeistuksessa otetaan kantaa kouluihin, joissa eri katsomusaineiden opetusta on järjestetty samassa ryhmässä. Ohjeistus kehottaa huomioimaan, että katsomusaineilla on kullakin omat opetussuunnitelman perusteissa kirjatut tavoitteet ja sisällöt. Oppilaalla on myös oikeus saada niiden mukaista opetusta. Oppilaan ei myöskään ole mahdollista opiskella usean katsomusaineen oppimääriä, ja käytännössä yhteisopetus on mahdollista vain rajallisesti.<sup>46</sup> POPS 2014 sisältää uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukselle yleiset tavoitteet sekä myös tarkemmat sisällöt ja tavoitteet vuosiluokittain.<sup>47</sup> POPS 2014:n lisäksi opetuksessa on noudatettava paikallista opetussuunnitelmaa, jonka laatimisesta vastaa opetuksen järjestäjä.<sup>48</sup>

## **2.6 Draama opetusmenetelmänä**

Käsite *educational drama* tarjoaa useanlaisia käännösmahdollisuuksia, kuten esimerkiksi kasvatuksellinen, koulutuksellinen tai opetuksellinen draama. Käytän tutkielmassani käsitettä draama synonyymina niille, ellen toisin mainitse. Esimerkiksi Boltonin teoksen käännöksessä käsitteeseen viitataan suomen kielellä kasvatuksellisena draamana.<sup>49</sup> Toisaalta esimerkiksi

---

<sup>42</sup> Perusopetuslaki 2003, 13 §.

<sup>43</sup> Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa 2018, 1–2, 4.

<sup>44</sup> Kallioniemi et al. 2017, 38.

<sup>45</sup> Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa 2018, 4.

<sup>46</sup> Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa 2018, 3.

<sup>47</sup> POPS 2014, 134–141, 246–255, 404–414.

<sup>48</sup> Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta, s.a..

<sup>49</sup> Bolton 1984.

Lehtosen ja Tantt-Knappin toimittaman teoksen useassa artikkelissa viitataan Boltonin draaman olevan pedagogista draamaa.<sup>50</sup>

Draaman käyttäminen tavoitteellisesti osana opetusta ei näin ollen ole uusi keksintö. Esimerkiksi Jonothan Neelands ja Gavin Bolton ovat kirjoittaneet aiheesta 1980-luvulla.<sup>51</sup> Draaman käyttö osana opetusta tarjoaa osallistujalle mahdollisuuden leikin keinoin kokeilla turvallisesti erilaisia rooleja niihin eläytyen.<sup>52</sup> Koulussa draaman keinoin tapahtuvaa opetusta on eri koulukuntia. Niistä yksi on Iso-Britanniassa 1960-luvulla syntynyt TIE-liike (theatre in education), jossa teatteriyhteisöjen edustajat jalkautuivat kouluihin erilaisten esitysten ja työpajojen kanssa.<sup>53</sup> Toinen merkittävä suuntaus on niin kutsuttu DIE (drama in education), jossa painottuvat draaman pedagoginen puoli ja luokkahuonedraama.<sup>54</sup> Lähtökohtaisesti molemmilla koulukunnilla on samankaltainen tavoite muuttaa osallistujan ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta.<sup>55</sup> Myös esimerkiksi Grimmitt kirjoittaa kasvatuksellisesta draamasta. Grimmitt tiivistää, että teatterin näkökulma painottuu ennen kaikkea yleisölle esittämiseen ja draama puolestaan dramatisoinnin prosessiin.<sup>56</sup> Käsite sisältää esimerkiksi improvisaation, liikkeen, roolileikin ja näyttelemisen. Grimmitt mainitsee, että tarinankerrontakin voidaan laskea siihen mukaan.<sup>57</sup> Kertomukset ja tarinat ovat osa kokonaisvaltaista uskonnon opetusta, kuten Keränen-Pantsu kirjoittaa. Niitä voidaan käsitellä erilaisten menetelmien kuten bibliodraaman kautta.<sup>58</sup>

Suomessa esimerkiksi Tapio Toivanen on kirjoittanut draamasta ja draamakasvatuksesta useita yleistajuisia ja tieteellisiä teoksia.<sup>59</sup> Hän on käsitellyt myös draamaa ja luovuutta yhteistyössä muiden tutkijoiden kanssa.<sup>60</sup> Monissa artikkeleista viitataan Toivasen yleistajuisiin draamakasvatusta käsitteleviin teoksiin,<sup>61</sup> joten olen myös itse päättänyt käyttämään niitä osana tutkielmani kirjallisuutta. Pidän ratkaisua perusteltuna, koska haluan tuoda esille artikkelien alkuperäislähteet ja toisaalta ilman Toivasen artikkeleihin viittaamista suomalaisen koulun draamakasvatuksen kuvaus jäisi ohueksi.

---

<sup>50</sup> Lehtonen & Tantt-Knapp 1994.

<sup>51</sup> Bolton 1984; Neelands 1984.

<sup>52</sup> Rusanen 1995, 23.

<sup>53</sup> Rusanen 1995, 23–24; Jackson 2013, 22.

<sup>54</sup> Rusanen 1995, 26–27.

<sup>55</sup> Bolton 1993, 39–40.

<sup>56</sup> Grimmitt 1978, 144.

<sup>57</sup> Grimmitt 1978, 144.

<sup>58</sup> Keränen-Pantsu 2017, 156, 166, 170.

<sup>59</sup> Toivanen 2015; Toivanen 2011.

<sup>60</sup> Toivanen et al. 2013; Toivanen et. al. 2011.

<sup>61</sup> Toivanen 2010; Toivanen 2015.

Opetusmenetelmänä draaman käyttöä on perusteltu eri tavoin. Bolton katsoo draaman kautta olevan mahdollista saavuttaa muutoksia niin ymmärtämisen kuin toisaalta myös työtapaan liittyvien taitojen ja teatteriin liittyvän tietämyksen suhteen. Hän painottaa, että edellisten pedagogisten ja taiteeseen liittyvien näkökulmien suhde on toisistaan riippuvainen. Kouluympäristössä draama voi tarjota osallistujilleen merkityksellisiä kokemuksia taiteen tekemisen kautta ja samalla auttaa uuden ymmärtämisessä.<sup>62</sup>

Bolton tuo esille, etteivät draama ja kuvitteluleikki ole toistensa synonyymeja. Molemmissa on mahdollista saavuttaa oppimiskokemuksia erilaisiin tietoihin ja taitoihin liittyen. Draamassa oppimistulosten saavuttaminen liittyy tiukemmin siihen, kuinka hyvin se onnistuu vaikuttamaan osallistujiinsa ja näiden henkilökohtaisiin merkitystasoihin. Vaikka Bolton kokee epämiellyttäväksi arvottaa draamaa ja leikkiä keskenään, päättyy hän järjestämään draaman leikkiä ylemmäs toimintamuotojen hierarkiassa.<sup>63</sup>

Vallitsevan oppimiskäsityksen mukaisesti oppilaan tulee käsitellä tietoa aktiivisesti.<sup>64</sup> POPS 2014 mainitsee oppimiskäsityksensä lähtökohtana olevan, että oppilas on aktiivinen toimija.<sup>65</sup> Toivanen ja muut esittävät draaman vastaavan monipuolisiin taitoihin liittyviin odotuksiin, joita yksilöille tulevaisuudessa asetetaan, tarjotessaan mahdollisuuden niin yksilön kuin ryhmän luovuuteen sekä vuorovaikutukselliseen ja sosiaaliseen oppimiseen.<sup>66</sup>

POPS mainitsee draaman usein, mutta käsitteen sisältöä koulukontekstissa ei avata kovin konkreettisesti. Tarkimmin käsitettä avataan työtapoja käsittelevässä luvussa:

Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista.<sup>67</sup>

Kuvaus keskittyy enemmän siihen, mitä draamalla ja muilla taiteellisilla ilmaisukeinoilla voidaan saavuttaa kuin käsitteen selitykseen itsessään. On tärkeää huomioida, että vaikka POPS 2014:ssä käytetään draama-sanaa usein, viitataan sillä koulukontekstissa nimenomaan opetuksessa hyödynnettäviin draaman keinoihin eli kasvatukselliseen draamaan. Toivanen tiivistää teoksessaan *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa* draaman seuraavalla tavalla:

---

<sup>62</sup> Bolton 1993, 39.

<sup>63</sup> Bolton 1984, 22, 51–53.

<sup>64</sup> Hiidenmaa et al. 2017, 10, 13.

<sup>65</sup> POPS 2014, 17.

<sup>66</sup> Toivanen et al. 2013, 1176.

<sup>67</sup> POPS 2014, 30.

Draama peruskoulussa on pääosin luokkamuotoista, vuorovaikutteista, toiminnallista ja kokemuksellista opetustoimintaa, jossa keskitytään yhdessä toimimiseen teatterin keinoja käyttäen.<sup>68</sup> Osana opetusta draama tarjoaa osallistujilleen mahdollisuuden toisintaa elämän erilaisia tilanteita. Draama tarjoaa myös mahdollisuuden kokeilla ja kokea uutta kuvitteellisessa tilanteessa.<sup>69</sup> Teatterin keinojen kautta oppilaalla on mahdollisuus kehittyä fyysisesti, kognitiivisesti, emotionaalisesti sekä sosiaalisesti.<sup>70</sup> Vaikka opettajalla on draamalle ennakkoon asetetut tavoitteet<sup>71</sup>, draamakasvatuksella tavoitellaan pidemmällä aikavälillä oppilaan omaa ymmärrystä itsestään ja maailmasta.<sup>72</sup> Jälkimmäisen tavoitteen voidaan katsoa olevan linjassa laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueiden kuten *ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* kanssa.<sup>73</sup>

Draamakasvatuksen kolmikentän<sup>74</sup> kautta on mahdollista hahmottaa siihen kuuluvia elementtejä ja tunnuspiirteitä. Draamakasvatus viittaa opettajan ja oppilaiden tuottamiin draamallisiin tilanteisiin, jotka tuotetaan ennen kaikkea siihen osallistuvia varten.<sup>75</sup> Erona esittävässä taiteessa on se, että yleisö ja näyttelijät ovat selvästi erotettavissa. Draamatyöskentelyssä ryhmä ei jakaudu samalla tavalla, eikä toiminta ole kohdistettu yleisöä vaan ryhmää varten.<sup>76</sup> Toivanen ja muut katsovat, että draamaopetus vaatii opettajalta luovaa opetuskykyä. He katsovat, että opettajan tulisi osallistua opetustilanteeseen ikään kuin osana ryhmää ja yhtenä siihen kuuluvana oppijana. Opettajalla on näin ollen draamaopetuksessa useita erilaisia ja samanaikaisia rooleja, sillä edellisen lisäksi hän on tilanteessa opettajana ja persoonana. Draamaan liittyy eräänlainen keskeneräisyys ja samalla myös sen sietäminen. Toisaalta se luo ympäristön niin opettajalle kuin oppilaalle tutkia, epäonnistua ja löytää ratkaisuja.<sup>77</sup>

Draamakasvatuksen kolmikenttä esiintyy Toivasen omissa ja yhdessä muiden kanssa julkaistuissa artikkeleissa ja teoksissa useaan kertaan. Kolmikentän visuaalisten mallien pääpiirteet ovat hyvin samankaltaiset kaikissa julkaisuissa, mutta niissä on myös pieniä eroavaisuuksia julkaisujen välillä.<sup>78</sup> Yksinkertaisuudessaan kolmion yhteen kärkeen sijoittuvat tarinat, draaman työtavat, fiktiivinen hahmo, paikka ja aika, toiseen oppilas

---

<sup>68</sup> Toivanen 2015, 11.

<sup>69</sup> Hendy & Toon 2001, 67.

<sup>70</sup> Toivanen et al. 2013, 1170.

<sup>71</sup> Toivanen 2015, 14.

<sup>72</sup> Toivanen et al. 2013, 1170.

<sup>73</sup> POPS 2014, 20–24.

<sup>74</sup> Toivanen 2010, 10; Toivanen et al. 2011, 63; Toivanen 2012, 229.

<sup>75</sup> Toivanen et al. 2011, 62.

<sup>76</sup> Toivanen 2010, 9–10; Toivanen et al. 2011, 62.

<sup>77</sup> Toivanen et al. 2011, 66–67.

osallistujana sekä kolmanteen ryhmä osallistujana tai yleisönä. Kaikki kolme kolmion kärkeä ovat vuorovaikutuksellisessa suhteessa toisiinsa. Kolmikenttämalli tuo esille myös sen, että draaman fokus on luovassa toiminnassa ja tuotetuissa ratkaisuisa. Mallissa huomioidaan myös esteettinen kahdentuminen, jolla viitataan draamaan liittyvään mahdollisuuteen toimia kahdessa erillisessä todellisuudessa eli kuvitteellisessa ja todellisessa.<sup>79</sup> Osallistujalla on mahdollisuus päästä roolissa toimimaan tilanteen tai tarinan sisälle. Samalla osallistuja kokee roolinsa kokemukset ja tekee ongelmanratkaisua roolista käsin.<sup>80</sup> Ilmaisurohkeus korostuu ja tekemiseen liittyy vähäisempi suorituspaine. Esittävässä teatterissa tekeminen puolestaan vaatii enemmän taitoja ja myös suorituspaineet voivat olla suurempia.<sup>81</sup> Varsinaisen yleisön puuttumisen Toivanen näkee oppilaiden turvallisuuden kokemusta lisäävänä ja sitä kautta mahdollistaa erilaisten tulevien ja menneiden kokemusten jakamisen, harjoittelemisen ja ratkaisemisen ryhmässä. Samoin hän katsoo, että oppilaalla on mahdollisuus kokeilla turvallisesti roolissa, miltä toisesta näkökulmasta puhuminen ja toimiminen tuntuu.<sup>82</sup> Edellinen konkretisoituu etenkin Katsomusten kohtaaminen - ja Kuka on kristitty? -harjoituksissa.

Toivasen mukaan draamakasvatuksen taustalla ovat samanaikaisesti kokemuksellinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Draaman käyttö opetuksessa pyrkii vuorovaikutukselliseen ja myönteisen oppimisympäristön luomiseen. Toivanen kuvaa, että tällaisessa ympäristössä osallistujat voivat rakentaa tietoa toiminnallisten sekä vuorovaikutuksellisen kanssakäymisen kautta.<sup>83</sup>

Toivanen kirjoittaa suoraan, että draama ansaitsisi hänen mielestään opetussuunnitelmassa paikan omana oppiaineenaan. Hän katsoo draaman vastaavan tulevaisuuden haasteisiin suomalaisessa koulujärjestelmässä sekä opettajankoulutuksessa. Opettajien draamaan liittyvän osaamisen kehittämisen Toivanen näkee merkittävänä, koska sen kautta draamaa voidaan tehokkaasti hyödyntää eri oppiaineissa ja myös oppiainerajojen yli.<sup>84</sup>

## **2.7 *Draama uskonnon opetusmenetelmänä***

Suomessa draaman ja uskonnon opetuksen kysymys on jäänyt laajempaa tarkastelua vaille aiemmin mainittua Honkavaaran pro gradu -tutkielmaa lukuun ottamatta.<sup>85</sup> Suomalaisessa

---

<sup>78</sup> Toivanen 2010, 10–11; Toivanen et al. 2011, 63; Toivanen 2012, 229.

<sup>79</sup> Toivanen 2010, 10; Toivanen et al. 2011, 63; Toivanen 2012, 229.

<sup>80</sup> Toivanen 2012, 230.

<sup>81</sup> Toivanen 2010, 9–10.

<sup>82</sup> Toivanen 2012, 230.

<sup>83</sup> Toivanen 2012, 230.

<sup>84</sup> Toivanen 2012, 233–234.

<sup>85</sup> Honkavaara 2005.



koulukontekstissa draama uskonnon opetusmenetelmänä mainitaan kuitenkin useammassa uskonnon opetusta käsittelevässä teoksessa, vaikka aiheen käsittely jääkin melko lyhyeksi.<sup>86</sup> Yksi kirjallisuudessa esiintyvä menetelmä on bibliodraamakerronta. Bibliodraaman sovellukset on katsottu sopiviksi opetusmenetelmiksi uskonnon opetukseen.<sup>87</sup> Menetelmän tavoitteena on tarkastella Raamatun kertomuksia ja henkilöitä sekä tavoittaa jälkimmäisten tunnekokemuksia roolien ja kerronnan kautta. Menetelmään kuuluu myös viimeinen vaihe, jossa sanoitetaan prosessin aikana syntyneitä ajatuksia ja tunteita.<sup>88</sup> Tarkoituksena on pohtia roolityöskentelyn ja kokemuksen vaikutuksia työskentelyyn osallistujan näkökulmasta.<sup>89</sup> Salmi toteaa väitöskirjassaan, ettei bibliodraamaakaan ole tutkittu vielä kovin paljon.<sup>90</sup>

Ubani käyttää funtionaalisen näkökulman artikuloivaa funktiota esitellessään esimerkkinä tilannetta, jossa ryhmät valmistelevat pienet näytelmät aiheesta ”kaunein teko”. Tällaisen tehtävänannon kautta tavoitellaan opetuksessa sitä, että oppilas oppisi asemoimaan itsensä käsiteltävään aiheeseen nähden. Nimensä mukaisesti artikuloivan funktion mukaisen toiminnan tulisi avata ”opittua, tunnettua ja koettua”.<sup>91</sup> Ahokallio mainitsee myös peruskoulun uskonnon opetusta käsittelevässä artikkelissaan pedagogisen draaman yhtenä opetukseen sopivana menetelmänä. Käsitteellä hän tarkoittaa eri tavoin toteutettavia dramatisointeja, jotka kestävät vain yhden oppitunnin ajan. Hän pitää keskeisenä, että valmistelu- tai esitysvaihe etenevät sujuvasti, jolloin oppilaiden keskittyminen toimintaan ei katkea ja oppilailla on mahdollisuus itsensä ilmaisuun. Myönteisenä Ahokallio pitää myös sitä, ettei työskentelytapa ohjaa liian viimeistelyihin ja täydellisyyteen pyrkiviin lopputuloksiin, jotka saattaisivat estää oppimiseen liittyvää iloa ja vapautuneisuutta.<sup>92</sup> Tutkimusaineistoni kaikki draamamateriaalit edustavat Ahokallion kuvaamaa draaman tyyppiä. Myös Oikarinen listaa erilaisia esi- ja alkuopetukseen sopivia draaman muotoja, kuten esimerkiksi improvisoidun ja valmistellun draaman, nukketeatterin, pantomiimin sekä roolileikin. Hän esittää, että toiminnallinen oppiminen tuottaa pysyvää ja tehokasta oppimista.<sup>93</sup>

Draaman lisäksi kirjallisuudessa esitellään monia erilaisia kerronnan metodeja.<sup>94</sup> Luodeslampi ja Nevalainen huomauttavat, että erilaiset kerronnan metodit sopivat uskonnon

---

<sup>86</sup> Pyysiäinen & Seppälä 1998; Kallioniemi & Luodeslampi 2005; Ubani 2013; Iivonen & Paulanto 2017.

<sup>87</sup> Oikarinen 1998, 326–327; Luodeslampi & Nevalainen 2005, 216–217; Keränen-Pantsu 2017, 170.

<sup>88</sup> Luodeslampi & Nevalainen 2005, 216–217; Keränen-Pantsu 2017, 170.

<sup>89</sup> Keränen-Pantsu 2017, 170.

<sup>90</sup> Salmi 2018, 12.

<sup>91</sup> Ubani 2013, 127–129.

<sup>92</sup> Ahokallio 1998, 342–343.

<sup>93</sup> Oikarinen 1998, 326–327.

<sup>94</sup> Luodeslampi & Nevalainen 2005, 211–219; Keränen-Pantsu 2017, 156–171.

opetukseen, mutta eivät edusta varsinaisia uskonnon opetuksen metodeja, koska niiden avulla voidaan käsitellä oikeastaan mitä tahansa aihetta myös uskonnon sisältöjen ulkopuolelta.<sup>95</sup>

Kansainvälisellä kentällä Grimmitt on kirjoittanut uskonnon opetuksen asemasta ja sen käytännöntoteutuksesta.<sup>96</sup> Draaman katsotaan lisäävän oppilaiden motivaatiota, mistä niin Grimmitt kuin Honkavaarakin ovat yhtä mieltä.<sup>97</sup> Vaikka draama on opetusmenetelmä, korostaa Grimmitt sen roolia ennen kaikkea omilla ehdoillaan toteutuvana ”mielikuvituksellisena ja elävänä kokemuksena”. Hän katsoo kasvatuksellisella draamalla ja siihen liittyvällä prosessilla olevan neljä tavoitetta, joista ensimmäinen on persoonan kehittäminen. Toisena tavoitteena Grimmitt listaa mielikuvituksen, itseilmaisun sekä vuorovaikutuksen kehittämisen. Kolmas tavoite liittyy kykyyn kokea empatiaa ja tiedostaa toisen asema. Ryhmäidentiteetin tukeminen on neljäs tavoite. Grimmitt huomauttaa, että niin draama kuin leikkikin tarjoavat lapselle mahdollisuuden hyväksyttävästi täyttää perustarpeitaan. Draaman mielikuvituksellinen taso tarjoaa myös mahdollisuuden ratkaista sellaisia ongelmia, jotka tosi elämässä olisivat mahdottomia.<sup>98</sup>

Grimmitt näkee jo draaman merkityksen itsessään opetuksessa merkittävänä, mutta myös tavoiteltavana tilanteen, jossa draamaa hyödynnetään muiden oppiaineiden opetuksen yhteydessä. Uskonnon oppiaineen kohdalla hän listaa kolme erilaista luokkaa, joiden kautta hyödyntää draamaa osana opetusta. Grimmittin ensimmäisen luokan draamassa esitellään ja tarkastellaan esimerkiksi erilaisia tilanteita, tarinoita ja hahmoja. Draaman keinoin on mahdollista koota kokemukset yhteen sekä tukea esimerkiksi keskustelua. Toisessa Grimmittin luokassa draamaa hyödynnetään ennen kaikkea ymmärtämisen tukemisessa. Uskonnon oppiaineessa edellinen tarkoittaa niin tiedon kuin tunteen tasoa. Kolmas luokka kattaa alleen oppitunnin onnistumisten ja epäonnistumisten arvioimisen draaman avulla. Grimmitt listaa kolmen luokkansa lisäksi kuitenkin myös muita tapoja hyödyntää draamaa, kuten esimerkiksi tapana nostaa käsiteltävän aiheen mielenkiintoa, auttaa tarinoiden muistamisessa tai kehittää luokan sosiaalisia taitoja.<sup>99</sup>

Grimmitt huomauttaa, että draaman hyödyntämismahdollisuudet uskonnon opetuksessa ovat laajemmat kuin vain Raamatun tarinoiden tarkastelu draaman keinoin. Hän korostaa, että käsiteltäessä tarinoita draaman keinoin tulisi tiedollisten yksityiskohtien sijasta keskittyä

---

<sup>95</sup> Luodeslampi & Nevalainen 2005, 217.

<sup>96</sup> Grimmitt 1978; Grimmitt 1987.

<sup>97</sup> Grimmitt 1978, 145, Honkavaara 2005.

<sup>98</sup> Grimmitt 1978, 145.

<sup>99</sup> Grimmitt 1978, 146.

johdattamaan oppilaita arvostamaan niiden merkityksellisyyttä. Tätä hän pitää erityisen tärkeänä Raamatun kertomusten kohdalla.<sup>100</sup>

Grimmitt kirjoittaa myös ennalta käsikirjoitetun sekä suunnittelemattoman, improvisoitavan draaman eroista. Grimmitt katsoo, että hänen listaamansa tavat hyödyntää draamaa uskonnon opetuksessa toteutuvat lähinnä ilman käsikirjoitusta. Toisaalta hän tuo esiin esimerkkitilanteen, jossa oppilaat kirjoittavat omat näytelmänsä tai kohtauksensa opettajan ohjeistamina. Grimmitt korostaa vahvasti, että opettajan tulee tietoisesti perustella, mikä on kirjoitusprosessin arvo. Opettajan roolin hän näkee draaman yhteydessä keskustelevana ja johdattelevana mutta ei määräävänä.<sup>101</sup>

Grimmittin näkemys on, että esimerkiksi roolien tarkastelu ja tutkiminen ovat haastavampia oppilaille, mikäli nämä keskittyvät kirjoittamiseen ja kirjoitettuihin ohjeisiin. Roolityöskentelyn kannalta edellinen tilanne tarkoittaa, että loppukeskustelu on ainut paikka sille. Grimmitt kirjoittaa, että jokaisella ihmisellä on elämässään useita rooleja, ja hyvä mielenterveys nivoutuu siihen, kuinka hyvin näissä erilaisissa rooleissa pystyy olemaan. Erityisesti erilaisia rooleja ja niihin liittyviä tunteita sekä asenteita voidaan käsitellä roolileikkien ja sosiodraaman avulla. Sosiodraamalla hän tarkoittaa työskentelymuotoa, jossa oppilaat kokeilevat kohtauksen erilaisia rooleja vuorotellen, mikä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella hahmojen asemoitumista ja käsityksiä. Roolileikillä on hänen mukaansa mahdollisuus muokata niin asenteita kuin käytöstä rakentavammaksi.<sup>102</sup>

Vaikka Grimmittin teoksen ensimmäinen painos on vuodelta 1973<sup>103</sup>, on draamaa uskonnon opetuksessa käsittelevä luku pysynyt yllättävänkin ajankohtaisena. On kuitenkin otettava huomioon niin kirjan ajallinen kuin paikallinen konteksti, joka sijoittuu 1970-luvun Ison-Britannian uskonnon opetuksen kontekstiin. Tämä näkyy niin kirjoittajan englannin kielen sanavalinnoissa kuin hänen antamissaan esimerkeissä, joista iso osa liittyy Raamattuun ja kristinuskoon. Grimmitt kirjoittaa nimenomaan uskonnon opetuksesta, mutta hänen näkemyksensä ovat mielestäni perustellusti sovellettavissa laajempaan suomalaiseen katsomusaineiden kontekstiin.

---

<sup>100</sup> Grimmitt 1978, 147.

<sup>101</sup> Grimmitt 1978, 149.

<sup>102</sup> Grimmitt 1978, 148, 151–152.

<sup>103</sup> Grimmitt 1978.

## 2.8 Luovuus

Luovuus voidaan määritellä monella eri tavalla.<sup>104</sup> Luovuus on kognitiivinen taito, jonka toteutuminen vaatii energiaa ja mentaalista vaivannäköä.<sup>105</sup> Käsite voidaan määritellä taidoksi tuottaa uusia ideoita ja tuotteita.<sup>106</sup> Sternberg ja Lubart ovat määritelleet luovuuden kyvyksi tuottaa samanaikaisesti omaperäistä ja odottamatonta ja toisaalta hyödyllistä ja mukautuvaa.<sup>107</sup> Kriittinen ajattelu risteää luovuuden kanssa usein, vaikka niitä yhdessä käsittelevää tutkimusta ei ole paljoa.<sup>108</sup> Bateson ja Martin määrittelevät luovuuden kyvyksi tuottaa uudenlaisia toimintoja tai ideoita, joissa yhdistyvät vanhat toiminnot ja ideat uusissa tilanteissa. He katsovat, että luovuuden ja innovaation erona voidaan pitää sitä, että luovuuden kautta syntyy uusia ideoita ja innovaatiot puolestaan muuttavat vakiintuneita toimintatapoja, jotka myös laajempi yleisö ottaa käyttöönsä. Luovuus ja innovaatio eroavat siis ennen kaikkea niiden käytännöllisyyden kautta. Kirjoittajat pitävät merkittävänä käsitteiden erottelua.<sup>109</sup>

Luovuus liittyy läheisesti innovaatioihin ja toisaalta myös yksilön henkilökohtaiseen hyvinvointiin.<sup>110</sup> Sitä tarvitaan käytännön tasolla arkipäivän ongelmanratkaisutilanteissa. Yhteiskunnallisella tasolla luovuus myötävaikuttaa erilaisten keksintöjen tai tieteellisten löydösten keksimiseen.<sup>111</sup> Luovuus on merkittävä taito etenkin tulevaisuuden työelämässä ja -markkinoilla.<sup>112</sup> Luovat keksinnöt ja tuotteet luovat myös uusia työpaikkoja.<sup>113</sup>

Luovuuden liittyminen hyvinvointiin nivoutuu myös positiiviseen psykologiaan.<sup>114</sup> Yksi positiivisen psykologian edustajista, Csíkszentmihályi, on liittänyt luovuuteen liittyvän flow-käsitteen.<sup>115</sup> Flow liittyy vahvasti luovuuteen ja myös moni muista kirjoittajista viittaa Csíkszentmihályin teoriaan.<sup>116</sup> Flow liittyy sisäsyntyiseen motivaatioon, jolloin nautintoa tuottaa itse prosessi sen päämäärän sijasta.<sup>117</sup> Csíkszentmihályi kutsuu edellisen kaltaista tilannetta optimaaliseksi ja autoteeliseksi kokemukseksi. Tällaisia kokemuksia tarjoavat hänen mukaansa etenkin esimerkiksi ”Leikki, taide, kuvaelmat, rituaalit ja urheilu--.”<sup>118</sup>

---

<sup>104</sup> Bateson & Martin 2013, 55.

<sup>105</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019, 23.

<sup>106</sup> Lubart 2001, 295; Vincent-Lancrin et al. 2019, 23.

<sup>107</sup> Sternberg & Lubart 2014, 3.

<sup>108</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019 23–24.

<sup>109</sup> Bateson & Martin 2013, 3, 55.

<sup>110</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019, 18.

<sup>111</sup> Sternberg & Lubart 2014, 3.

<sup>112</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019, 18.

<sup>113</sup> Sternberg & Lubart 2014, 3.

<sup>114</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019, 18–19.

<sup>115</sup> Csíkszentmihályi 2005.

<sup>116</sup> Bateson & Martin 2013, 61.

<sup>117</sup> Csíkszentmihályi 2005, 107; Bateson & Martin 2013, 61.

<sup>118</sup> Csíkszentmihályi 2005, 107, 114.

Kansainvälisesti monessa maassa yhtenä oppilailta odotettavana oppimistuloksena pidetään luovuutta.<sup>119</sup> Tästäkin huolimatta luovuus-käsite saattaa jäädä opettajille epäselväksi tai liian abstraktiksi omaan opetustyöhön nähden.<sup>120</sup> Egan ja McKellar kirjoittavat artikkelissaan, kuinka mielikuvitus ja luovuus liitetään tyypillisesti vain taideaineisiin ja nähdään kaukaisena luonnontieteille. He tulevat artikkelissaan kuitenkin lopputulokseen, että opetuksen järjestäminen oppilaiden mielikuvituksen ehdoilla avartaa yhtä lailla luonnontieteiden opetusta. Kirjoittajat pohtivat, että mikäli tavoitellaan luovempia tai mielikuvituksellisempia tieteentekijöitä, täytyy kouluympäristössäkkin kiinnittää huomiota ja mahdollistaa mielikuvituksen käyttämistä.<sup>121</sup>

## **2.9 Leikillisuus**

Leikillisyyden määrittely ei ole yksiselitteistä.<sup>122</sup> Käsite on yhteydessä edellä mainittuihin luovuus- ja mielikuvitus-käsitteisiin.<sup>123</sup> Tämä johtuu siitä, että usein leikillisyyttä tarkastellaan sen kautta, lisääkö tai vahvistaako se luovuutta.<sup>124</sup>

Leikillisuus rinnastuu usein leikkiin.<sup>125</sup> Leikin määritelmiä on useita. Leikki voidaan määritellä esimerkiksi toiminnaksi, joka ei ole vakavaa tai työtä. Leikki on käytöstä tai toimintaa. Leikillisuus tai leikkisyys voidaan puolestaan määritellä myönteiseksi mielentilaksi, joka saattaa ilmetä leikin yhteydessä. Käsitteet kulkevat lomittain toistensa kanssa. Kyseinen mielentila ei kuitenkaan ole itsestään selvä leikin yhteydessä. Ihminen voi olla leikkisä vaikka ei leikkisi. Bateson ja Martin käyttävät teoksessaan itse muotoilemaansa käsitettä leikkisä leikki (playful play), jolla he haluavat tuoda esille luovuuden kannalta tärkeän motivaatioon liittyvän tason. Heidän väitteensä mukaan etenkin leikkisä leikki johtaa uusiin tapoihin ajatella ja toimia. Leikillinen mieliala tukee leikkisää leikkiä. Bateson ja Martin tuovat myös esille, että ihminen kykenee leikkisyyteen niin ajattelun kuin toiminnankin tasolla. Aina ajatusten tasolla tapahtuva leikki ei siirry ihmisen toimintaan.<sup>126</sup>

Policastro & Gardner tiivistävät mielikuvituksen tarkoittavan leikkisää ajattelutapaa, joka on sidoksissa aikaisempiin kokemuksiin. Nämä aikaisemmat kokemukset kuitenkin nivoutuvat toisiinsa uudella tavalla mielikuvituksen ansiosta, mikä johtaa uusiin merkityksiin. He toteavat, että mielikuvituksellinen ajattelutapa tarjoaa enemmän mahdollisuuksia vapaalle

---

<sup>119</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019, 20.

<sup>120</sup> Vincent-Lancrin et al. 2019, 20.

<sup>121</sup> Egan & McKellar 2010, 68–69, 85.

<sup>122</sup> Kangas 2014, 73; Sutton-Smith 2001, 214.

<sup>123</sup> Kangas 2014, 75.

<sup>124</sup> Bateson & Martin 2013, 122.

<sup>125</sup> Bateson & Martin 2013, 2; Kangas 2014, 75.

<sup>126</sup> Bateson & Martin 2013, 2–5.

leikille, kuin esimerkiksi säännöin rajattu looginen ajattelu. Luova lopputulos on todennäköisemmin saavutettavissa leikillisen lähestymistavan kautta.<sup>127</sup>

Leikin teoreettinen määrittely on haastavaa käsitteen moniulotteisuuden takia.<sup>128</sup> Leikin tutkimuksen haasteena on, että siihen liittyvä toiminta on laajaa ja monimuotoista.<sup>129</sup> Uusi tutkimus vaikuttaa välillä avaavan vain lisää avoimia tutkimuskysymyksiä, joiden tutkimus laajentaa leikin määritelmää.<sup>130</sup> Lasten leikin psykologinen tutkimus nivoutuu usein lasten kehitykseen.<sup>131</sup> Leikkiä on tutkittu myös evoluution ja biologian näkökulmista.<sup>132</sup> Kuvitteellinen leikki evolutiivisesta näkökulmasta ottaa huomioon leikin taustan niin universaalista kuin toisaalta myös kulttuurisesta näkökulmasta.<sup>133</sup>

Leikille tyypillistä on, ettei siihen liity suoranaista tavoiteltavaa hyötyä. Yksi tulkinta leikin määritelmälle onkin, että se kattaa kaiken hyödyttömän tai päämäärättömän toiminnan, joka kuitenkin palkitsee nautittavuudellaan.<sup>134</sup> Kuten Csikszentmihalyi toteaa teoksessaan, on leikki yksi optimaalisten kokemusten tarjoajista.<sup>135</sup> Edellinen yhdistettynä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa on siis hieman ristiriitaista, koska POPS 2014 tavoittelee leikillä ja leikillisyydellä oppimiseen liittyvää hyötyä. Leikki kuitenkin tuottaa useita tapoja toimia ympäristössä, mistä osa voi osoittautua hyödyllisiksi. Luovuus voi tulla välittömästi tai viiveellä leikillisen leikin yhteydessä.<sup>136</sup>

Bateson ja Martin tiivistävät leikin olevan ennen kaikkea lapsiin liitettävää ei-vakavaa ja ei-työtä.<sup>137</sup> Kirjallisuudessa leikin liittäminen lapsiin näkyy hyvin konkreettisesti, sillä merkittävä osa siitä käsittelee varhaiskasvatusikäistä lasta.<sup>138</sup> Toisaalta leikki voidaan hahmottaa sen sijaan, että se katsotaan ainoastaan yleiseksi lasten käytökseksi, myös kulttuuriseksi toiminnaksi, jonka sisältö ja tapa vaihtelee kulttuurien välillä.<sup>139</sup> Leikin merkityksellisyys lapselle riippuu siitä, kuinka merkityksellisenä se kulttuurissa nähdään.<sup>140</sup> Sääntöjen rikkominen ja siitä nauttiminen liittyy leikkiin.<sup>141</sup> Uusikylä tiivistää, että Carl

---

<sup>127</sup> Policastro & Gardner 2014, 217.

<sup>128</sup> Sutton-Smith 2001, 214.

<sup>129</sup> Göncü & Gaskins 2006, 3–4.

<sup>130</sup> Göncü et al. 2006, 155.

<sup>131</sup> Göncü & Gaskins 2006, 15.

<sup>132</sup> Bateson & Martin 2013, 10–27, 42–54; Smith 2006, 21–49.

<sup>133</sup> Smith 2006, 43.

<sup>134</sup> Bateson & Martin 2013, 5, 8–9.

<sup>135</sup> Csikszentmihalyi 2005, 114.

<sup>136</sup> Bateson & Martin 2013, 4–5, 8–9.

<sup>137</sup> Bateson & Martin 2013, 8.

<sup>138</sup> Hakkarainen 1990; Gaskins et al. 2006; Lillard 2006, 131–153; Hakkarainen & Brédikyté 2013; Jantunen et al. 2019.

<sup>139</sup> Gaskins et al. 2006, 179.

<sup>140</sup> Gaskins et al. 2006, 197.

<sup>141</sup> Bateson & Martin 2013, 57.

Rogersin rakentavan luovuuden yksi kolmesta edellytyksestä on kyky leikkiä. Leikkiminen liittyy hänen määritelmässään esimerkiksi niin ideoihin, muotoihin, käsitteisiin kuin myös yllättäviin hypoteeseihin.<sup>142</sup>

Leikillisuus-käsitettä käytetään osin myös synonyymina pelillisyydelle. Käsitteet nivoutuvat ja saattavat sisältyä toisiinsa.<sup>143</sup> Toisaalta kuten Jantunen ja muut tuovat esille, ei pelillisuus leikin tietyistä piirteistä huolimatta täytä leikin vakiintunutta määritelmää.<sup>144</sup> Digitaalinen peli kehittää vähemmän lapsen sosiaalisuutta, vaikka peliväline saattaakin saada yhden osallistujan roolin. Laitteen tai välineen tarjoama sosiaalisuus on kuitenkin digitaalisesti ennalta määrättyä, jolloin se jää vajaaksi verrattuna ihmisen kanssa käytyyn vuorovaikutukseen.<sup>145</sup> Jantunen ja muut kirjoittavat myös tekoälyn luovuuden puutteesta, mikä erottaa tämän inhimillisestä ihmisestä.<sup>146</sup>

Roger Caillois käyttää käsitettä *pelit* omassa teoriassaan laajemmassa kontekstissa jakaen käsitteen neljään alaluokkaan. Peleillä hän tarkoittaa kaikkea mielihyvää tuottavaa toimintaa. Luokat ovat *agon*, *alea*, *ilinx* ja *mimiikka*. Agon kattaa alleen pelit, joiden ytimessä on kilpaileminen, kun taas aleassa olennainen tekijä on sattuma, mikä voi ilmetä esimerkiksi lautapeliä napanheitossa. Ilinx viittaa peleihin, joissa ihmisen aistit ja tietoisuus hämmentyvät esimerkiksi karusellissa istuessa. Viimeinen ryhmä on mimiikka ja ryhmään sisältyvät toimintamuodot johdattavat luomaan todellisuuksia. Esimerkkejä tällaisesta toiminnasta ovat lasten roolileikit, teatteri ja muut taiteet. Luokan sisältämät toimintamuodot hyödyntävät muun muassa mielikuvitusta ja esittämistä luodessaan osallistujalle tunteen tavanomaista vahvemmasta todellisuudesta.<sup>147</sup> Oman tutkimukseni kannalta tämä ryhmä on merkittävin.

Csikszentmihalyi tuo esille, että Cailloisin neljä peleihin liittyvää luokkaa yhdistää kokemuksen uudesta todellisuudesta ja siihen siirtymisestä. Csikszentmihalyi katsoo, että tällaiset kokemukset johdattavat ihmistä ennalta tiedostamattomiin tiloihin sekä ylemmille suoritustasoille, jotka ovat flow-kokemusten ytimessä. Ihminen hakee flow-kokemuksia, koska niihin liittyy vahvasti ilo, jonka myötä ihminen kehittää taitojaan ja etsii myös mahdollisuuksia päästä käyttämään niitä erilaisissa tilanteissa. Csikszentmihalyi kirjoittaa, että vaikka psyykkisiä voimavaroja pyritään pelien sääntöjen kautta ohjaamaan ilon kokemuksia kohti, riippuu tavoitteen toteutuminen yksilöstä. Csikszentmihalyi näkee vahvan

---

<sup>142</sup> Uusikylä 1999, 34–35.

<sup>143</sup> Östman 2011, 24; Kangas 2014, 74.

<sup>144</sup> Jantunen et al. 2019, 200.

<sup>145</sup> Jantunen et al. 2019, 200–201.

<sup>146</sup> Jantunen et al. 2019, 201.

yhteyden uskonnon ja flow:n välillä, koska uskonnollisten rituaalien yhteydessä on hyödynnetty esimerkiksi draamaa, musiikkia sekä tanssia. Kaikki edelliset ovat otollisia tuottamaan optimaalisia kokemuksia, vaikka ne ovatkin nykypäivänä uskonnollisuuden sijasta enemmänkin maallisia.<sup>148</sup> Leikki ja taiteet ovat välineitä saavuttaa ilon ja nautinnon kokemuksia.<sup>149</sup>

## **2.10 Luovuus ja leikillisuus -käsitteiden päällekkäisyys**

Kuten edellisistä kahdesta alaluvusta on nähtävissä, kulkevat luovuus, leikki ja leikkisyys sekä myös mielikuvitus ja innovaatio usein rinnakkain elleivät jopa päällekkäin. Käsitteillä vaikuttaa olevan tiukka yhteys toisiinsa, ja ne ovat myös toistensa mahdollistajia, kuten esimerkiksi Egan ja McKellar tuovat artikkelissaan esille. Leikillisyyttä sisältävät harjoitteet mahdollistavat luovuutta ja mielikuvituksellisuutta.<sup>150</sup> Flow-kokemuksiin liittyvät niin luovat löydökset kuin esimerkiksi taiteet ja leikki.<sup>151</sup> Käsitteiden määrittelemisen toisistaan irrallaan vaikuttaakin olevan haastavaa itseni lisäksi useimmille muillekin tutkijoille. Toisaalta haasteita asettaa jo käsitteiden itsensä määrittelemisen, minkä moni kirjoittaja tuo esille.<sup>152</sup> Uusikylä esittää, että luovuuden tieteellisen määrittelemisen sijasta sen syvin ymmärtäminen on mahdollista sellaiselle, joka on jo tunnistanut oman luovuutensa ja hyödyntää sitä myös usein.<sup>153</sup>

---

<sup>147</sup> Csikszentmihalyi 2005, 114–116, Caillois 2001, 11–36.

<sup>148</sup> Csikszentmihalyi 2005, 120–121.

<sup>149</sup> Csikszentmihalyi 2005, 116, 118–121.

<sup>150</sup> Egan & McKellar 2010, 68.

<sup>151</sup> Csikszentmihalyi 2005, 116, 118.

<sup>152</sup> Bateson & Martin 2013, 27.

<sup>153</sup> Uusikylä 1999, 15.



### 3. Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 *Tutkimustehtävä*

Tarkastelen, miten draamamateriaaleja hyödyntävillä perusopetuksen katsomusaineiden oppitunneilla ilmenee ja tuetaan luovuutta sekä leikillisyyttä ja miten oppitunneille osallistuvat kokevat oppitunnit. Tunneille osallistuvilla viitataan oppilaisiin ja opettajiin. Kokemuksellisuuden näkökulma on merkittävä, koska ilman sitä luovuus ja leikillisuus saattaisivat jäädä turhan teoreettisiksi, eivätkä tutkimustulokset tarjoaisi yhtä laajasti käytännön soveltamismahdollisuuksia katsomusaineiden opetukseen.

Tutkimusaineisto on kerätty osana Uskallus-hanketta. Tutkimusaineistoni painottaa ulkopuolisten havainnoitsijoiden tekemiä havaintoja sekä oppilaiden näkökulmaa, joka tulee esiin etenkin tutkimusaineiston haastatteluiden kautta. Myös opettajien kokemus huomioidaan, mutta oppilaiden kokemus on suuremmassa roolissa. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty kahdella oppitunnilla, joista käytän Uskallus-hankkeen 06- ja 08-tunnisteita. 06-oppitunti oli viides- ja kuudesluokkalaisten elämänskatsomustietoa ja 08-oppitunti kahdeksasluokkalaisten evankelisluterilaista uskontoa. Esittelen tutkimusaineistoni ja oppituntien kulun myöhemmin tässä kolmannessa pääluvussa.

#### 3.2 *Havainnointi*

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä havainnointi on yleinen tapa kerätä tietoa.<sup>154</sup>

Havainnointi voidaan toteuttaa hieman eri tulokulmista. Eri vaihtoehtoja ovat osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi, havainnointi ilman osallistumista ja piilohavainnointi.<sup>155</sup> Havainnoinnilla saatavaan tietoon vaikuttaa se, kuka havainnoi ja mikä on havainnoitava kohderyhmä. Esimerkiksi tilanteessa, jossa havainnoitsija on havainnoitavan ryhmän jäsenten kanssa vertainen, saadaan mahdollisesti erilaista tietoa kuin asetelmassa, jossa tutkija eroaa ryhmästä paljon. Tämä korostuu etenkin osallistumista sisältävässä havainnoinnissa.<sup>156</sup> Tutkielmani kannalta voidaan pitää myönteisenä, että havainnoitaviin oppitunteihin osallistui aina itseni lisäksi toinenkin havainnoitsija.

Oman tutkimukseni ja Uskallus-hankkeen havainnointi oli lähtökohtaisesti havainnointia ilman osallistumista. Oppitunnin tarkoituksena oli edetä tavallisesti opettajan johdolla lukuun ottamatta sitä, että tunnilla käytettiin Uskallus-hankkeen oppimateriaaleja. Tutkijan läsnäolo luokassa saattaa muuttaa käytöstä, mikäli kyse on tilapäisestä eikä

---

<sup>154</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94.

<sup>155</sup> Eskola & Suoranta 1998, 98–103; Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.

pitkäaikaisesta läsnäolosta. Jälkimmäinen auttaa havainnoinnin kohteena olevia tottumaan tutkijan paikalla olemiseen.<sup>157</sup> Hankkeen yhteisissä aineistonkeruumenetelmiä käsittelevissä kokoontumisissa sovittiin kuitenkin, että havainnointitilanteissa pienelle vuorovaikutukselle jätetään tilaa tarvittaessa. Tällainen lähestymistapa nähtiin parhaimmaksi, koska havainnointi tapahtui perusopetuksessa, eikä havainnoinnista haluttu tehdä luotaantyöntävänoloista lapsille ja nuorille. Käytännössä tämä tarkoitti omalla kohdallani itseni esittelyä tunnin alussa. Myös esimerkiksi 06-oppitunnin yhteydessä autoin opettajan pyynnöstä harjoituksen Minä olen - harjoituksen lopetuksessa ottamalla ”valokuvan” muodostetusta still-kuvasta, minkä jälkeen palasin takaisin havainnoitsijan rooliin tekemään muistiinpanoja. Muistiinpanojen tekeminen on alustavaa rajaamista ja analyysin tekemistä, koska kaikkea ei ole mahdollista tai tarpeellista kirjata ylös.<sup>158</sup>

Oman tutkielmani havainnointi tapahtui seuraamalla oppituntia ja kirjoittamalla muistiinpanoja siitä. Muistiinpanoihin koottiin perustietoja, kuten oppilaiden lukumäärä, istumajärjestys ja tunnin ajankohta. Tämän lisäksi pyrittiin kirjaamaan ylös tunnin kulkua merkitsemällä ylös erilaisten osuuksien, kuten harjoituksen opettajajohtoisen ohjeistuksen, ajankohdat. Kirjaamaan pyrittiin myös mahdollisimman paljon luokassa kuuluvaa puhetta ja tunnelmaa. Havainnointien yhteydessä ylös kirjataan yleensä edellä mainitulla tavalla niin kontekstiin tai olosuhteisiin kuin vuorovaikutukseenkin liittyviä muistiinpanoja.<sup>159</sup> Muistiinpanojen repliikit eivät kuitenkaan ole yhtä tarkkoja kuin esimerkiksi litteroidut haastattelut, koska ne perustuvat hetkessä kirjoitettuihin ja osittain myös lyhennettyihin lausahduksiin, eivätkä tallenteisiin.

Havainnoinnista tehtävissä muistiinpanoissa on otettava huomioon se, milloin ja millä välineillä niitä tehdään. Grönfors kirjoittaa, että vaikka tietokonetta voidaan hyödyntää havainnointien yhteydessä, ovat perinteisemmät muistiinpanovälineet kynä ja paperi perusteltuja välineitä edelleen.<sup>160</sup> Myös tutkimukseni havainnointitilanteissa muistiinpanot kirjattiin käsin, jotta niiden tekeminen ei olisi kiinnittänyt oppilaiden huomiota tarvittavaa enempää.

Muistiinpanot pyrittiin kirjoittamaan puhtaaksi mahdollisimman pian havainnoinnin jälkeen ja tallentamaan hankkeen yhteiseen sähköiseen kansioon, jotta aineisto on kaikkien hankkeen yhteydessä tutkimusta tekevien saatavilla, eivätkä muistikuvat oppitunnista ehtisi

---

<sup>156</sup> Grönfors 2010, 155–159.

<sup>157</sup> Grönfors 2010, 160–161.

<sup>158</sup> Grönfors 2010, 165–166.

<sup>159</sup> Grönfors 2010, 165.

<sup>160</sup> Grönfors 2010, 164.

haalistua liiaksi. Tutkielmaani varten olen kirjoittanut auki ja yhdenmukaistanut havainnoitsijoiden käyttämät lyhenteet, jotta lukijan on helpompi lukea suoria lainauksia.

### **3.3 Oppilaiden palautekysely ja opettajan muistiinpanopohja**

Tutkimusaineistooni kuuluvat molempien oppituntien opettajien täyttämät muistiinpanopohjat sekä 06-tunnin oppilaiden täyttämä palautekyselylomake. Oppilaiden lomake koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäisessä pyydetään valitsemaan 1–3 sanaa sanalistasta tai keksimään oma sopiva vaihtoehto. Tämän jälkeen lomakkeessa pyydetään oppilasta kertomaan tarkemmin tunteistaan ja siitä, mikä ne aiheutti. Palautekysely-nimitys on osittain hieman harhaanjohtava, koska lomakkeen kysymykset ohjaavat oppilasta refleктоimaan omia tunteitaan ja niiden taustoja, eivätkä antamaan palautetta suoraan esimerkiksi käytetyn materiaalin laadusta palautteen kerääjälle.

**Taulukko 1. Oppilaiden palautekyselylomakkeen sanavaihtoehdot.**

innostunut	hämmäntynyt	tylsistynyt	myötätuntoinen
haluan auttaa	turvallinen	näkymätön	vahva
haluan tietää lisää	iloinen	ärtynyt	huolestunut

Opettajalle suunnatun muistiinpanopohjan ensimmäiset kysymykset kartoittavat käytettyä materiaalia sekä oppilaiden luokkatasoa. Tämänkaltaisen aloitustapa on kyselyssä tyypillinen.<sup>161</sup> Tämän jälkeen kysytään luokan ilmapiiristä tunnin alussa ja sen aikana. Seuraavissa kohdissa kysymykset ohjaavat opettajaa kuvaamaan, miten ja minkälaiset oppilaat lähtivät tunnin harjoituksiin mukaan, ja mikä lisäsi tai vähensi oppilaiden aktiivisuutta. Viimeisenä muistiinpanopohjan kysymyksenä on ”Millä tavalla harjoituksen tavoitteet toteutuivat?” Lomakkeen alussa opettajaa muistutetaan muotoilemaan vastauksensa niin, etteivät yksittäiset oppilaat ole tunnistettavissa.

Kysely on perinteinen aineistonkeruumenetelmä, joka voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla.<sup>162</sup> Molemmat yllä kuvatut kirjalliset lomakkeet edustavat kyselyä, vaikka ne ulkoasultaan ja vastausvaihtoehtotyypeiltään eroavatkin osittain toisistaan. Opettajan kyselyssä on ainoastaan useita avoimia kysymyksiä, kun taas oppilaat ympyröivät kokemukseensa sopivia vaihtoehtoja ja vastaavat vain yhteen avoimeen kysymykseen. Valli tuo myös esille, että kyselyyn vastaamistilanteet voivat erota toisistaan,<sup>163</sup> mikä näkyy

<sup>161</sup> Valli 2010, 104.

<sup>162</sup> Valli 2010, 103.

<sup>163</sup> Valli 2010, 103.

aineistossani esimerkiksi siinä, että oppilaat täyttivät lomakkeet luokassa samanaikaisesti ja opettajat vasta myöhemmin, jolloin paikalla ei todennäköisesti ollut muita ihmisiä.

Kysely ja haastattelu eivät ole toistensa synonyymeja, mutta niillä on sama lähtökohta eli saada tietoa kysymällä sellaiselta henkilöltä, jonka ajatuksista tai toiminnasta ollaan kiinnostuneita. Kyselyn kysymysten järjestys ei ole yhtä joustava kuin kasvotusten tapahtuvassa haastattelussa, jossa kysymysten järjestystä voidaan muuttaa tarvittaessa.<sup>164</sup> Kysely on tutkimusmenetelmä, jolla on mahdollista saada laajakin kokonaisotanta, joka on mahdollista analysoida erilaisin asteikoin ja tilastollisin menetelmin.<sup>165</sup> Omassa tutkimuksessani kyselyvastaukset analysoidaan tilastollisten ja määrällisten menetelmien sijasta sisällönanalyysilla, joka on yksi laadullisista tutkimusmenetelmistä.<sup>166</sup>

### **3.4 Haastattelu**

Haastattelu on hyvin yleinen laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmä.<sup>167</sup> Haastattelun perusajatuksena on kuulla sen henkilön vastauksia, jonka toimintaa ja ajattelua halutaan tarkastella ja ymmärtää.<sup>168</sup> Haastattelun tyyppejä ovat esimerkiksi strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu.<sup>169</sup> Haastattelun vahvuus tiedonkeruumenetelmänä on etenkin sen joustavuus. Haastattelijalla on aina mahdollisuus toistaa, tarkentaa ja tarkistaa omaa kysymystään ja haastateltavan antamaa vastausta.<sup>170</sup> Haastattelu rakentuu tiivistetysti kysymysten ja vastausten sekä niiden kuittausten varaan.<sup>171</sup>

Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista.<sup>172</sup> Peruskoulua käyvien lasten kohdalla heidän huoltajansa allekirjoittivat tutkimuslupalomakkeen, jossa huoltajat saivat määritellä, antavatko tutkijoille luvan haastatella tai havainnoida lasta.<sup>173</sup> Oppitunnin lopussa kysyttiin, löytyisikö luokasta halukkaita ja vapaaehtoisia oppilaita haastattelua varten. Vaikka oppilaalla olisi ollut huoltajansa lupa osallistua haastatteluun, oli tällä kuitenkin vapaus valita itse, haluaako tehdä niin.

Aarnos kirjoittaa, että yli 12-vuotiaat vertautuvat tutkimusta tehdessä aikuisiin, vaikkakin edelleen on huomioitava lapsen ja aikuisen elinpiirien sekä vuorovaikutuksen erilaisuus. Myös saadut vastaukset tulee asettaa perusteltuun viitekehykseen suhteessa

---

<sup>164</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–85.

<sup>165</sup> Valli 2010, 113–117, 126.

<sup>166</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.

<sup>167</sup> Eskola & Suoranta 1998, 85.

<sup>168</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.

<sup>169</sup> Eskola & Suoranta 1998, 86.

<sup>170</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.

<sup>171</sup> Ruusuvuori & Tiittula 2005, 27.

<sup>172</sup> Eskola & Suoranta 1998, 91.

<sup>173</sup> Liite 4 Tutkimuslupalomake.

vastaajien ikään.<sup>174</sup> Tutkimukseen osallistuneet viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat olivat todennäköisesti enintään 12-vuotiaita ja kahdeksaluokkalaiset puolestaan jo vanhempia. Tämä näkyy haastatteluissa etenkin sen kautta, että kahdeksaluokkalaiset oppilaat pystyivät jo sanoittamaan tarkemmin omia ajatuksiaan, vaikka myös he nojasivat vastauksissaan erilaisiin esimerkkeihin havainnollistaakseen kokemuksiaan.

Vapaaehtoiset oppilaat osallistuivat haastatteluun joko heti oppitunnin tai sen jälkeisen välitunnin jälkeen tai vaihtoehtoisesti seuraavalla oppitunnilla. Haastattelut tapahtuivat yhtä lukuun ottamatta pöydän ääressä luokassa. Yksi 06-oppitunnin haastatteluista tehtiin koulun käytävällä seuraavan oppitunnin aikana. Eskola & Suoranta pohtivat teoksessaan haastattelutilan merkitystä.<sup>175</sup> Luokassa toteutunut haastattelu tuki todennäköisesti paremmin oppilaan keskittymistä kuin käytävällä pöydän ääressä toteutettu, sillä esimerkiksi käytävän toisesta päästä kuuluvien äänien välttäminen ei ollut täysin mahdollista. Rauhaton haastatteluympäristö ei ole haastattelun kannalta paras vaihtoehto, ja ympäristö tulisi pohtia etukäteen valmiiksi. Kouluympäristössä ja tilanteessa, jossa tarkkoja haastateltavia tai heidän määräänsä ei tiedetty etukäteen, ei edellisen toteuttaminen onnistunut täysin. Haastateltavalle tuttu ympäristö voi tuoda varmuutta.<sup>176</sup> Koulu on oppilaille ympäristönä tuttu, mitä voidaan pitää myönteisenä tutkimukseni kannalta.

Aikuisen ja lapsen välillä on valtaero niin haastattelutilanteissa kuin muissakin arjen tilanteissa, joissa lapset ovat tottuneet vastaamaan aikuisten kysymyksiin. Kielteiseksi tilanne muuttuu, mikäli lapsi pyrkii vastaamaan haastattelukysymyksiin tavalla, jonka olettaa haastattelijan mielestä olevan oikea. Valtaeroa ei ole mahdollista häivyttää kokonaan, mutta siihen voidaan kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi siten, että haastattelijä pyrkii välittämään, että haluaa ymmärtää lapsen näkökulman tosissaan. Myös luottamuksellisuuden esiin tuominen on tärkeää lasten haastattelutilanteissa.<sup>177</sup> Haastattelutilanteeseen liittyvään valta-asetelmaan voidaan vaikuttaa esimerkiksi sillä, miten haastattelijä ja haastateltava istuvat suhteessa toisiinsa.<sup>178</sup>

Uskallus-hankkeen yhteydessä kerätyssä haastatteluaineistossa haastateltiin oppilaita joko yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä. Haastattelut äänitettiin. Omassa aineistossani kaikki haastattelut ovat kaikki joko yksilö- tai parihaastatteluja. Haastattelurunko ja päätös hyödyntää paperisia virikesanalappuja syntyi Uskallus-hankkeen työntekijöiden kesken.

---

<sup>174</sup> Aarnos 2015, 164–165.

<sup>175</sup> Eskola & Suoranta 1998, 91.

<sup>176</sup> Eskola & Vastamäki 2010, 29–30.

<sup>177</sup> Alasuutari 2005, 152–153.

<sup>178</sup> Eskola & Vastamäki 2010, 31.

Maisterintutkielmia kirjoittavilla oli mahdollisuus yhteisessä kokoontumisessa osallistua niiden hiomiseen ja vaikuttaa myös valittaviin virikesanoihin. Virikesanojen ja niiden esittäminen paperisessa muodossa katsottiin palvelevan yhtäältä aineistosta tehtävää tutkimusta ja toisaalta auttavan lasta hahmottamaan paremmin sanavaihtoehdot sekä niiden yhteys omiin kokemuksiin. Kuten Aarnos kirjoittaa, voidaan lapsia koskevassa aineistonkeruussa hyödyntää lasten itsetuottamia dokumentteja, kuten piirustuksia ja kirjoituksia, tai vastaavasti esimerkiksi valmiita kuvia, jotta lapsen sisäinen maailma pääsee helpommin esille.<sup>179</sup> Myös virikesanoilla pyrittiin tukemaan oppilaan omien ajatusten sanoittamista.

Oppilaiden haastattelu toteutettiin paperisten virikesanalappujen avulla, jotka levitettiin kahdessa erässä oppilaan eteen luettaviksi. Kun ensimmäisen sanaryhmän paperiset sanalaput, jotka ovat nähtävissä taulukossa 2, olivat aseteltuina pöydälle oppilaan luettavaksi, valitsi oppilas haluamansa määrän sanoja, jotka oppilas liitti Uskallus-hankkeen oppimateriaaleja sisältävään oppituntiin. Tämän jälkeen haastattelijat pyysivät oppilasta kertomaan valitsemistaan sanoista tarkemmin ja esittivät myös tarkentavia kysymyksiä. Oppilasta pyydettiin tarkastelemaan vielä valitsematta jääneitä sanoja ja kuvailemaan, miksi ne eivät sopineet kuvaamaan oppituntia ja siihen liittyviä kokemuksia. Osassa haastatteluista oppilas huomasi, että jokin jäljellä olevista sanoista sopikin tämän omiin kokemuksiin ja ajatuksiin. Tällaisessa tilanteessa haastattelijat kehottivat oppilasta poimimaan sanalapun ja kertomaan sen kautta kokemuksistaan. Tässä vaiheessa haastattelijoiden oli vielä mahdollisuus kysyä jostain sanaryhmän sanasta ja siihen liittyvistä kokemuksista lisäkysymyksiä tai tarkistaa, että oppilaan ajatus tuli oikein ymmärretyksi.

**Taulukko 2. Oppilaiden haastattelun ensimmäisen vaiheen virikesanat.**

innostus	hämmennys	kyllästyminen	oivallus
vaikeus	turvallisuus	vahvistuminen	tiedonhalu
ilo	rohkaistuminen	lapsellisuus	mielikuvitus

Ensimmäisen sanaryhmän läpikäynnin jälkeen siirryttiin seuraavaan ryhmään, joka käytiin läpi samalla tavalla kuin ensimmäinen. Sanaryhmä on esiteltynä taulukossa 3. Ensin oppilaalla oli aikaa lukea tämän eteen levitetyt sanat ja poimia niistä omiin kokemuksiinsa sopivimmat sivuun. Haastattelijat pyysivät tämän jälkeen oppilasta kertomaan valitsemiensa sanojen kautta kokemuksistaan oppitunteihin liittyen ja kuvailemaan, miksi osa virikesanoista tuntui epäsopivilta. Tämän jälkeen oppilaalla oli jälleen mahdollisuus pohtia, olisiko jokin

---

<sup>179</sup> Aarnos 2015, 170.

valitsematta jäänyt sana kuitenkin sopinut omiin kokemuksiin ja perustella pohdintaa. Parihaastattelussa toimittiin samalla tavalla, ainoana erona oli, että paikalla oli toinenkin oppilas.

**Taulukko 3. Oppilaiden haastattelun toisen vaiheen virikesanat.**

välittäminen	muutos	tieto	auttamisen halua
osallistuminen	osaaminen	moninaisuus	kuulluksi tuleminen
yhdessä tekeminen	itsenäisyys	oppiminen	luovuus
leikkisyys			

Haastatteluaineistoni soveltaa luvun alussa mainituista haastattelutyypeistä puolistrukturoitua haastattelua ja teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltava vastaa omin sanoin, mutta kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelussa haastattelussa käydään ennalta suunnitellut teemat läpi, mutta niiden laajuus sekä järjestys voivat vaihdella.<sup>180</sup> Oppilaiden haastatteluissa peruskysymykset olivat samat, mutta tarkentavien kysymysten määrä ja sisältö riippuivat oppilaiden valitsemista virikesanoista ja antamista vastauksista.

Tutkimusaineistoni kunkin haastattelun pituus oli hieman yli kymmenen minuuttia. Haastatteluiden pituutta ohjasi ennen kaikkea oppituntien jälkeisten välituntien pituus. Haastattelutilanteet päättyivät haastattelijoiden kiitokseen oppilaiden vapaaehtoisesta osallistumisesta. Näin noudatettiin arkikeskustelulle tyypillisiä sääntöjä.<sup>181</sup>

Molemmat sanaryhmät on koostettu palvelemaan hankkeen yhteydessä tehtäviä tutkimuksia. Oman tutkimukseni kannalta erityisesti sanat lapsellisuus, mielikuvitus, luovuus ja leikkisyys valikoituivat sanavalikoimaan mukaan. Luonnollisesti myös muiden sanojen yhteydessä ilmeni haastatteluissa tätä tutkimusta palvelevaa pohdintaa. Haastatteluiden jälkeen litteroin äänitteet. Litteroidut tiedostot jaettiin sähköisesti hankkeen yhteiseen kansioon. Tutkielmaani varten olen yhdenmukaistanut kaikkien haastatteluihin osallistuneiden nimikkeet suorissa lainauksissa niin, että haastattelijat esiintyvät sukunimillään ja oppilaat numeroilla 1–6.

### **3.5 Tutkimusaineisto**

Tutkimukseni aineisto muodostuu havainnoitsijoiden tekemistä luokkahuonehavainnointien muistiinpanoista, oppilaiden palautekyselylomakkeista, opettajien täyttämistä muistiinpanopohjista ja oppilaiden haastatteluista.<sup>182</sup> Lisäksi aineistoon kuuluvat kirjallisessa

<sup>180</sup> Eskola & Suoranta 1998, 87.

<sup>181</sup> Ruusuvaori & Tiittula 2005, 24–26.

<sup>182</sup> Liitteet 5–6.

muodossa olevat draamamateriaalit,<sup>183</sup> vaikka niiden paino-arvo muihin aineistotyyppisiin verrattuna on pieni. Aineisto on kerätty vuoden 2019 lopussa Etelä-Suomessa. Tutkielmani julkaisuhetkellä tutkimusaineistoni kaikki kolme draamaharjoitusta on julkaistu Uskallus-hankkeen sivuilla.<sup>184</sup> Tutkimusaineisto kerättiin yhdessä Uskallus-hankkeen työntekijöiden ja sen yhteydessä maisterintutkielmaa kirjoittavien kanssa, minkä takia ryhmä kokoontui useamman kerran käymään yhdessä läpi aineistonkeräämiseen liittyvät menetelmät. Tavoitteena on ollut saada tasalaatuinen aineisto, vaikka sitä kerätäänkin usean henkilön toimesta. Tätä tukemaan muodostettiin yhteiset havainnointi- ja haastattelurungot sekä suunniteltiin oppilaan palautekyselylomake ja opettajalle suunnattu muistiinpanopohja.

**Taulukko 4. Tutkimusaineiston oppituntien taustatiedot.**

	<b>06-oppitunti</b>	<b>08-oppitunti</b>
<b>Oppiaine</b>	Elämäkatsomustieto	Evangelisluterilainen uskonto
<b>Luokka-aste</b>	5. ja 6.	8.
<b>Oppilaiden määrä</b>	9	16

**Taulukko 5. Oppitunneilla kerätty aineisto.**

	<b>06-oppitunti</b>	<b>08-oppitunti</b>
<b>Oppilaiden haastatteluiden määrä</b>	3	1
<b>Oppilaiden palautekysely</b>	7	0
<b>Opettajien täyttämien muistiinpanopohjien määrä</b>	1	1
<b>Havainnointimuistiinpanojen määrä</b>	2	2

Hankkeessa mukana oleminen on mahdollistanut yllä kuvatun monimuotoisen tutkimusaineiston kokoamisen. Neljä erilaista näkökulmaa aiheeseen täydentävät toisiaan ja tuovat erilaisia puolia esille. Havainnointi painottaa havainnoitsijan eli ulkopuolisen tulkintaa opetustilanteesta ja materiaalin toteutumisesta, oppilaiden haastattelut ja oppilaiden palautekyselyiden sekä opettajien täyttämät muistiinpanopohjat tuovat esille tilanteeseen osallistuneiden kokemuksen ja kirjalliset oppimateriaalit puolestaan sen, mitä harjoituksella on alun perin tavoiteltu. Edelliset täydentävät toisiaan, joskaan eivät automaattisesti ole ristiriidattomia toistensa kanssa. Keskenään ristiriitaiset tutkimustulokset voivat olla samanaikaisesti voimassa.<sup>185</sup>

<sup>183</sup> Liitteet 1–3.

<sup>184</sup> Uskallus-hanke s.a.

<sup>185</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 167.



Olen ollut havainnoimassa kahta draamaa hyödyntävää oppituntia, joista ensimmäinen oli viides- ja kuudesluokkalaisten elämänkatsomustietoa. Käytän tutkielmassani oppitunnista Uskallus-hankkeen mukaista 06-tunnistetta. Suurin osa oppilaista täytti tunnin jälkeen palautekyselyn ja opettaja puolestaan täytti muistiinpanopohjan. Haastatteluja tehtiin tunnin jälkeen kolme ja niihin osallistui neljä oppilasta, suorissa lainauksissa oppilaat 1–4. Toisella havainnointikerralla tarkkailin kahdeksaluokkalaisten evankelisluterilaisen uskonnon oppituntia. Käytän oppitunnista Uskallus-hankkeen tunnistetta 08. Oppitunnin jälkeen vain opettaja täytti muistiinpanopohjan. Tunnin jälkeen haastatteluun osallistui kaksi oppilasta, oppilaat 5 ja 6. Molemmista havainnoinneista käytettävissäni oli omien havainnointimuistiinpanojeni lisäksi toisen haastattelijan muistiinpanot. Tunneilta kerättyjen aineistojen määrät vaihtelivat, kuten myös taulukosta 5 on nähtävissä.

### **3.6 Sisällönanalyysi**

Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, joka soveltuu kaikkiin erilaisiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin sekä osaksi hyvin erilaisia tutkimuksia.<sup>186</sup> Menetelmän avulla pystytään tarkastelemaan aineistoa järjestelmällisesti sekä objektiivisesti. Sisällönanalyysin kautta voidaan analysoida hyvin erilaisia tekstimuotoisia dokumentteja.<sup>187</sup> Tämän takia menetelmä sopii perustellusti omaan tutkimukseeni, jonka tutkimusaineisto koostuu useasta erilaisesta aineistotyyppistä. Tutkimuksen kaikkia vaiheita on sitonut hyvä tieteellinen käytäntö (jatkossa HTK).<sup>188</sup> Itseni lisäksi HTK:n sisältöön on sitoutunut myös Uskallus-hanke. Tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa olen sitoutunut tekemään eettisiä ja läpinäkyviä ratkaisuja, joita käytäntö edellyttää. Analyysivaiheessa edellinen on erityisen tärkeää.

Sisällönanalyysin tekeminen aloitetaan päättämällä tulokulma aineistoon. Käytännössä tutkimuksessa tämä tarkoittaa tutkimuskysymystä ja -tehtävää. Tämän jälkeen aineisto käydään valitun näkökulman kautta läpi merkiten tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat. Merkittyjen kohtien ulkopuolelle jääneet kohdat jätetään tutkimuksen ulkopuolelle ja jäljelle jääneet kohdat luokitellaan, jaetaan eri teemojen alle tai tyypitellään.<sup>189</sup> Muita vaihtoehtoisia analyysitapoja ovat muun muassa sisällönerittely, diskursiiviset analyysitavat ja keskusteluanalyysi.<sup>190</sup> Sisällönerittelyyn kuuluvaa kvantifiointia voidaan käyttää myös sisällönanalyysissa apuna, vaikka kyseessä ovatkin kaksi erillistä analyysitapaa. Joskus

---

<sup>186</sup> Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.

<sup>187</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.

<sup>188</sup> HTK 2013.

<sup>189</sup> Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.

<sup>190</sup> Eskola & Suoranta 1998, 160.

käsitteitä käytetään synonyymeina.<sup>191</sup> Tämän vaiheen jälkeen yhteenvedon kirjoittaminen on mahdollista.<sup>192</sup>

Sisällönanalyysi voi olla joko deduktiivista tai induktiivista. Sisällönanalyysin kohdalla määritellään yleensä myös se, onko kyseessä teoria-, aineistolähtöinen vai teoriaohjaava sisällönanalyysi. Aineistonalyysin vaiheet etenevät tiivistetysti kolmessa osassa. Ensin analysoitava aineisto redusoidaan eli pelkistetään esimerkiksi pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Toisessa vaiheessa aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan ja viimeiseksi luodaan teoreettiset käsitteet, mistä käytetään nimitystä abstrahointi.<sup>193</sup> Oma tutkimukseni edustaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka etenee samankaltaisesti aineistolähtöisen analyysin mukaisesti lukuun ottamatta sitä, että teoreettiset käsitteet eivät nouse puhtaasti aineiston pohjalta.<sup>194</sup> Omassa tutkimuksessani tämä näkyy ennen kaikkea siinä, että kaksi kolmesta tutkimustulosten pääluokasta, luovuus ja leikillisuus, nousivat tutkimuskysymyksen ja teorian pohjalta. Kuitenkin näiden luokkien alaluokat syntyivät suurelta osin aineistolähtöisesti redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin kautta.

Käytännöntasolla sisällönanalyysia tekevän tulee tehdä päätös siitä, minkälainen lähestymistapa palvelee parhaiten tämän tutkimusaineistoa. Luokittelu on lähestymistapa, jossa aineistosta pyritään löytämään luokkia, jotka voidaan myös esittää numeerisesti.<sup>195</sup> Teemoittelulla tarkoitetaan, että aineistosta etsitään keskeisimpiä aiheita ja sen jälkeen sitä tarkastellaan niiden kautta.<sup>196</sup> Tyypittely tarkoittaa, että aineistosta lähdetään etsimään samankaltaisuuksia, joista voidaan muodostaa mallityypit. Tyypittely ei kuitenkaan onnistu täysin ilman teemoittelua, jonka kautta tyyppien muodostaminen ja jäsentäminen tapahtuu.<sup>197</sup>

Oman tutkimukseni sisällönanalyysin tekemisen aloitin siirtämällä kaikki erilaiset tutkimusaineistoni kirjallisessa muodossa samaan sähköiseen tiedostoon. Sijoitin tekstin tekemäni taulukon ensimmäiseen sarakkeeseen ja lähdin lukemaan sitä kokonaisuudessaan läpi jakaen sitä samalla pienempiin kokonaisuuksiin. Samalla pystyin jättämään tekstiaineistosta pois selvästi epärelevantit kohdat. Näistä pienemmistä tekstikappaleista tummensin kaikista merkittävimmät sanat, jotka sitä määrittivät. Näin sain muodostettua aineistosta tiivistettyjä ilmauksia, joiden luokittelu ja teemoittelu oli alustavasti mahdollista. Ennen lopullista muotoa tulostin kaikki tiivistetyt ilmaukset ja leikkasin ne toisistaan

---

<sup>191</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 118–119, 121.

<sup>192</sup> Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.

<sup>193</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 121–124, 133.

<sup>194</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.

<sup>195</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105.

<sup>196</sup> Eskola & Suoranta 1998, 175–176.

<sup>197</sup> Eskola & Suoranta 1998, 182; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107.

erillisiksi papereiksi, jotta minun oli helpompi hahmottaa niiden suuri määrä ja luokitella sekä teemoitella ne lopullisesti sähköiseenkin muotoonsa.

### **3.7 Oppitunnit**

#### **3.7.1 06-oppitunnin kulku**

Tutkimusaineistoni ensimmäinen havainnoitava oppitunti pidettiin 5.–6. -luokkalaisista koostuvalle elämänkatsomustiedon ryhmälle. Ryhmä koostui yhdeksästä oppilaasta, joista yksi saapui tunnille myöhässä ja osallistui vain viimeiseen harjoitukseen. Tuntia oli havainnoimassa lisäksi Kia Kurunmäki, Uskallus-hankkeen tutkimusavustaja.

Tunti aloitettiin lukemalla johdantona toimiva Näkökulmia jouluun -tarina, keskustelemalla siitä ja etsimällä myös sähköisesti tietoa keskitalven juhlista. Tämän jälkeen opettaja ohjeisti tunnin ensimmäisen varsinaisen draamaharjoituksen Minä olen.<sup>198</sup> Opettaja kertoi luokan etuosaan tehtävän still-kuvan aiheena olevan joulukuvaelma. Ohjeistuksen yhteydessä opettaja päätti spontaanisti kirjoittaa kuvaelman roolit pienille paperinpalasille ja jakaa ne oppilaille. Tämä poikkesi harjoituksen alkuperäisestä kirjallisesta ohjeistuksesta, jossa ohjeistettiin oppilasta itse valitsemaan annettuun aiheeseen sopiva rooli, esimerkiksi henkilö tai esine. Saatuaan jaetut roolilaput ja opettajalta aloitusluvan, asettuivat oppilaat luokan etuosaan rooleihin sopiviin asentoihin vuorotellen opettajan pyynnöstä. Roolien järjestys on seuraava: seimi, Maria-äiti, Joosef-isä, Jeesus-vauva, tähti, aasi ja härkä. Joosefin roolin saanut oppilas ei halunnut osallistua still-kuvan tekemiseen, mihin opettaja reagoi nopeasti sanomalla ”stunttaan” ja asettumalla Joosef-isänä seimen läheisyyteen. Still-kuvan valmistuttua opettaja pyysi toista haastattelijoista ottamaan harjoituksen mukaisen ”valokuvan” still-kuvasta. Asetin kämmeneni kuvitteellisen kameran ympärille ja kohdistin sen still-kuvaa kohti sanoen ”klik”. Tämän jälkeen still-kuva purkautuu ja oppilaat palaavat omille paikoilleen. Opettaja poistuu luokasta etsimään puuttuvaa oppilasta jättäen muut oppilaat lukemaan taululle heijastettua Minä olen -harjoituksen ohjeen. Oppilaat olivat hieman hämmentyneen oloisia, joten luin esimerkin heille ääneen ja kerroin, että harjoitus voidaan tehdä myös ilman ennalta määrättyjä rooleja.

Opettaja palasi luokkaan löytämänsä oppilaan kanssa ja ohjeisti toisena tehtävän draamaharjoituksen Katsomusten kohtaaminen.<sup>199</sup> Opettaja jakoi luokan kolmeen pienryhmään ja kaksi eri katsomusta jokaiselle ryhmälle. Kohtauksissa muslimi kohtasi, jonkun kristinuskon kirkkokunnan edustajan esimerkiksi ortodoksin. Yhdessä pienryhmistä

---

<sup>198</sup> Liite 1.

<sup>199</sup> Liite 2.

työskentely käynnistyi ilman haasteita. Kahdessa muussa kohtauksen suunnittelun aloitus aiheutti hieman haasteita, minkä takia opettaja johdatteli kysymyksillään ryhmiä pohtimaan erilaisia vaihtoehtoja. Työskentely vaikutti käynnistyvän. Kolmesta ryhmästä kahdessa oppilaat suunnittelivat ja harjoittelivat kohtauksia. Yksi oppilaista kysyi opettajalta neuvoa roolinsa ristinmerkin tekemiseen ja opettaja neuvoi häntä.

Tunnin lopuksi pienryhmät esiintyivät. Ensimmäisen ryhmän kohtaus sijoittui McDonaldsiin ja he esiintyivät luokan etuosassa olevan pulpettiryhmän ääressä. Opettaja luki puoliääneen ohjeesta harjoituksen purkuun liittyvät kysymykset vastaten niihin samalla itse: ”Arvostusta ei puuttunut, eikä stereotypioita ollut.” Tämän jälkeen siirryttiin seuraavan ryhmän esitykseen.

Toinen ryhmä esitti kohtauksensa luokan etuosaan jäävässä tyhjässä tilassa. Esitysten jälkeen opettaja pyysi yleisöä kertomaan, mikä oli kohtauksen virhe ja kertoi aiheesta hieman lisää. Opettaja pyysi kolmatta ryhmää esittämään kohtauksensa, mutta ryhmän jäsenet totesivat, etteivät he keksineet mitään. Ryhmä ei esiintynyt ja tunti päättyi. Neljän vapaaehtoisen oppilaan haastattelut toteutettiin seuraavan välitunnin ja oppitunnin aikana kolmessa osassa. Oppilaat täyttivät palautekyselylomakkeet myöhemmin samana päivänä. Myös opettaja täytti Uskallus-hankkeen opettajille suunnatun muistiinpanopohjan.

### **3.7.2 08-oppitunnin kulku**

Toinen oppitunti tutkimusaineistossani oli kahdeksasluokkalaisten evankelisluterilaisen uskonnon oppitunti. Oppilaita oli paikalla 16. Toisena havainnoitsijana itseni lisäksi paikalla oli Uskallus-hankkeen hankkeen vastuullinen tutkija Anuleena Kimanen.

Tunti alkoi hieman myöhässä juhlapäivän harjoitusten takia. Tunnin alussa opettaja muistutti Uskallus-hankkeesta ja paikalla olevista kahdesta havainnoitsijasta. Havainnoitsijat esittelivät itsensä, minkä jälkeen tunnin draamaharjoitus Kuka on kristitty?<sup>200</sup> aloitettiin. Opettaja heijasti harjoituksen tiivistetyt ohjeet luokan etuosaan taululle. Luokka jakautui neljään pienryhmään opettajan jakamien numerolappujen avulla. Ryhmistä kolme jäi luokkaan ja neljäs siirtyi käytävälle suunnittelemaan. Opettaja kiersi jokaisen pienryhmän luona erikseen antamassa ryhmille papereille kirjoitetut roolihahmot ja heidän taustatilanteensa. Tarkoituksena oli perustella roolin toimintaa ristiriitaisessa tilanteessa. Ryhmät aloittivat luokassa keskustelun ja tehtävän suunnittelemisen, mutta opettajan poistuttua käytävässä istuvan ryhmän luo, siirtyi luokassa istuvien pienryhmien keskustelu pois aiheesta.

---

<sup>200</sup> Liite 3.

Pienryhmien suunnittelun jatkuessa opettaja kiersi ryhmissä vastaten kysymyksiin, tarjoten lisätietoa ajankohdasta ja johdattaen keskustelua takaisin tehtävän pariin. Tämän jälkeen opettaja jakoi pienryhmille uudet paperiset laput ja pyysi oppilaita pohtimaan uusia kysymyksiä vastapuolen näkökulmasta. Luokan ulkopuolella istunut ryhmä palasi luokkaan ja ryhmien esitykset aloitettiin 13 minuuttia ennen tunnin loppua.

Jokainen pienryhmä esitti suunnittelemansa puolustusrepliikit luokan etuosassa, minkä jälkeen vastapuolta edustava pienryhmä esitti vasta-argumenttinsa omalta istumapaikaltaan antaen lopuksi tuomion siitä, olivatko alkuperäisen ryhmän perustelut tarpeeksi vakuuttavia. Esitysten välinen vaihtoaika oli lyhyt, mutta suurimmalle osalle ehdittiin antaa aplodit. Kaikkien neljän pienryhmäesityksen jälkeen tunti oli kestänyt jo hieman yliaikaa, joten oppitunti päätettiin ilman harjoituksen yhteistä purkukeskustelua. Oppilaat eivät täyttäneet oppilaiden palautekyselyä ajanpuutteen takia. Oppilaista kaksi osallistui haastatteluun seuraavalla välitunnilla. Opettaja täytti Uskallus-hankkeen opettajille suunnatun muistiinpanopohjan.

## 4. Tutkimustulokset

### 4.1 Luovuus

Tässä alaluvussa kokoon yhteen tutkimusaineistostani nousevat luovuuteen liittyvät alaluokat *Luova ajatus* ja *Luova tuotos*, jotka jakautuvat alakategorioihin. *Luova ajatus* -luokan alta erottuvat kaksi luokkaa, jotka ovat *Idea*, *keksintö*, *uusi ajatus* ja *Mielikuviutus*. *Luova tuotos* -luokka jakautuu kahden luokan alle, mitkä ovat *Repliikit* ja *Tiedon soveltaminen harjoituksessa*. Esitän alaluokat aina suurimmasta pienimpään ja pyrin tuomaan myös esille, mistä aineistotyypeistä niiden sisällöt koostuvat.

#### 4.1.1 Luova ajatus: idea, keksintö, uusi ajatus

*Idea*, *keksintö*, *uusi ajatus* -alaluokassa on kuusi alakategoriaa, joista ensimmäinen ja laajin on *Ideointi ja keksiminen*. Kategoriaan kuuluvat havainnointeihin perustuvat tutkimustulokset tuovat esiin erilaisia tilanteita, joissa oppituntien aikana pienryhmissä keskusteltiin erilaisista ideoista ja kannustettiin myös muita ryhmäläisiä ideoimaan sekä keksimään uutta suunniteltaviin kohtauksiin. Ideointi kohdistui suunnitteluvaiheessa repliikkeihin sekä kohtausten kulkuun.<sup>201</sup> Muut havainnot liittyvät suunnitteluvaiheeseen, mutta yksi havainnoista sijoittuu kohtaan, jossa Minä olen -harjoitus on päättynyt hetkeä aiemmin 06-oppitunnilla:

Tyttö ehdottaa, että tehdään sama draamaharjoitus uudelleen niin, että muut yrittävät arvata mitä kukin henkilö esittää.<sup>202</sup>

Katkelmassa oppilas ehdottaa uutta itse keksimäänsä versiota tehdystä harjoituksesta. Minä olen -harjoitus toimii pohjana oppilaan uudelle draamaharjoitusidealle.

Oppilaiden haastatteluissa ideointi ja keksiminen näkyvät puolestaan kokemuksena siitä, että luokasta tai tehtävästä harjoituksesta riippumatta ideoiden keksiminen tuntui positiiviselta ja kannusti keksimään lisää.<sup>203</sup> Esimerkiksi kuudesluokkalainen oppilas kuvaa luovuuden näkyneen mahdollisuutena ehdottaa omia ideoitaan Katsomusten kohtaaminen -harjoituksessa, kun kohtausta suunniteltiin pienryhmässä.<sup>204</sup> Ideointiin liittyivät myös oivallukset uusia ja luovia ajatuksia keksittäessä. Molempien luokkien haastatteluissa osalla oppilaista ilmeni kokemus siitä, että harjoitus tuntui aluksi hämmäntävältä tai haastavalta,

---

<sup>201</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki; Havainnointi 08, Keisala.

<sup>202</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>203</sup> Haastattelu 06, 1/3; Haastattelu 08.

<sup>204</sup> Haastattelu 06, 3/3.

mutta ideoinnin käynnistymisen jälkeen edelliset kokemukset väistyivät.<sup>205</sup> Esimerkiksi kuudesluokkalainen oppilas kuvaa:

Oppilas 4: No siis mä oivalsin jossain vaiheessa siin tokassa harjoituksessa mitä siin niiku pitää tehdä tai tehdä sille koska meil oli vähän haasteita siin keksimisen kanssa ja mä hämmennyin siitä et kuinka helppoo on oikeesti niinku keksii noit asioita ---<sup>206</sup>

Oppilas koki keksimisen aluksi haastavaksi, mutta oivalluksen jälkeen hämmentyikin harjoitukseen liittyvän keksimisen helppoudesta.

Luovat ideat eivät aina liittyneet opettajan tai tunnilla käytettävän harjoituksen tavoitteeseen. Haastattelussa kuudesluokkalainen oppilas kertoi useaan otteeseen ryhmän luovien ideoiden liittyvän kohtausten tapahtumapaikkaan, McDonald'siin, ja sen ruokalistaan. Ryhmä oli ideoinut muun muassa ”piparinugetin” ja ”pekonipiparin”.<sup>207</sup>

Toinen alakategoria on *Opettaja johdattelee* ideointia, joka vaikutti osaltaan edistävän ideoiden, keksintöjen ja uusien ajatusten syntymistä sekä niihin liittyvää *Ideointia ja keksimistä*. Kaikki kategorian kohdat ovat peräisin oppituntien yhteydessä kirjoitetuista havainnoista. Molempien oppituntien opettajat kiersivät antamansa ohjeistuksen jälkeen pienryhmien luona ja johdattelivat kysymyksillään oppilaiden ideointia ja suunnittelua.<sup>208</sup>

Tyttö 4: ”Missä muodossa tän pitää olla?--- Eli saadaan luoda?”

Opettaja: ”Joo eli saatte luoda. Te lähditte tosi faktapohjaisesti liikkeelle, nyt voitte käyttää luovuutta.”

Ryhmä 2 innostuu, keskustelu siirtyy dialogiin ja sen kirjoittamiseen.

Opettaja: (Ryhmä 1:lle) ”Saa olla tosi luova ja keksiä omaa...” (luo innostusta, keskustelu yltyy)<sup>209</sup>

Edellinen lainaus toimii hyvänä esimerkkinä tilanteesta, jossa opettaja johdattelee ryhmien ideointiprosessia. Lainauksessa opettaja vastaa ensin toisen pienryhmän kysymykseen luomisesta ja luovuudesta ja siirtyessään ensimmäisen pienryhmän luokse opettaja jatkaa samasta aiheesta luoden innostusta suunnittelutilanteessa käytävään keskusteluun ja ideointiin. Osa opettajien ideoinnin johdatteluista on yksittäisiä kysymyksiä oppilaille ja osa hieman laajempia keskusteluja aiheesta. Opettajien ideointia johdatteleva vuorovaikutus pyrkii osittain tarkistamaan, että ryhmillä on ylipäättään ideoita kohtausta varten, ja toisaalta osittain innostamaan sekä kannustamaan oppilaita ideoimaan ja keksimään lisää.<sup>210</sup>

*Idea, keksintö, uusi ajatus* -luokan kolmas alakategoria on *Oivallus*.

Havainnointiaineistosta kategoriaan kuuluu kohta, jossa 08-oppitunnilla opettaja kehuu pienryhmän keskustelussa syntynyt oivallusta: ”Tosi hyvin oivallettu!” Haastatteluissa kuudesluokkalainen oppilas kuvaa oivallusten liittyvän luovuuteen, koska niiden kautta syntyvät luovat keksinnöt.

<sup>205</sup> Haastattelu 06, 3/3; Haastattelu 08.

<sup>206</sup> Haastattelu 06, 3/3.

<sup>207</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>208</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki; Havainnointi 08, Keisala.

<sup>209</sup> Havainnointi 08, Keisala.

Oppilas 1: Joo oivallus. Et se on niinku luovallinen keksinnöt...

Kurunmäki: Nii.

Oppilas 1: Niinku pekonipipari...

Keisala: Mm.<sup>211</sup>

Oppilas rinnastaa luovat keksinnöt ja oivallukset keskenään samankaltaisiksi. Niiden tuloksena oppilaan pienryhmässä ideoitiin kohtausta varten erilaisia ruokalajeja.

Havainnointiaineistossa kohtausten yhteydessä edellisistä ruokaan liittyvistä oivalluksista ei ole kirjattu ylös kuin ”pipari milkshake”<sup>212</sup>, joten on mahdollista, että osa niistä syntyi vasta haastattelutilanteessa.

Kahdeksaluokkalainen haastateltava kuvaa oivalluksen olleen käänteentekevä, koska sen jälkeen harjoitus tuntuikin helpolta ja ryhmän suunnittelu pääsi rakentumaan idea kerrallaan kokonaisuudeksi.<sup>213</sup>

Neljäs alakategoria on *Idea, keksintö kehollistuu* ja se tuo esille, miten *Luova ajatus: idea, keksintö, uusi ajatus* fyysistyi tunnin harjoitusten yhteydessä. Havainnointien yhteydessä havainnoitsijat ovat kirjanneet ylös, missä järjestyksessä Minä olen -harjoituksessa oppilaat ovat asettuneet rooleissaan lavalle.<sup>214</sup> Tarkemmin idean kehollistuminen näkyy tähteä esittävän oppilaan kohdalla:

Tyttö: (Kiipeää jakkaralle seisomaan toiselle puolelle seimeä, levittää kätensä X-asentoon) ”Minä olen tähti.”<sup>215</sup>

Tyttö kiipeää tuolille kädet levällään esittämään tähteä ja tuo kehollaan esiin mielikuvaa tähdelle sopivasta muodosta. Haastatteluissa oppilas koki luovuuden näkyvän siinä, minkälaisen asennon oppilas otti Minä olen -harjoituksessa ja miten hän ryhmittyi osaksi still-kuvaa. Jeesusta esittävä oppilas asettuu lähelle seimeä esittävää oppilasta, mutta opettaja kommentoi, ettei ”ihan syliin kuitenkaan tartte mennä”. Oppilas siirtyy kauemmas alkuperäisestä paikastaan seimen läheltä.

*Improvisoitu idea on Luova ajatus: Idea, keksintö, uusi ajatus* -luokan viides alakategoria, joka koostuu vain tutkimusaineiston havainnoinneista. Ensimmäinen sijoittuu 06-oppitunnille Minä olen -harjoituksen yhteyteen, kun Joosef-roolin saanut oppilas ei halua osallistua harjoitukseen.<sup>216</sup> Opettaja reagoi improvisoiden:

Opettaja: No minä stunttaan nyt (nimi):a. Olen Joosef-isä.<sup>217</sup>

Opettaja reagoi tilanteessa improvisoidun ratkaisun avulla ja ottaa oppilaalle alun perin jaetun roolin. Aineistossa korostuu oppilaiden ideat ja oivallukset, mutta tilanne on hyvä esimerkki

---

<sup>210</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki; Havainnointi 08, Keisala.

<sup>211</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>212</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>213</sup> Haastattelu 08.

<sup>214</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>215</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>216</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 06, Kurunmäki.



myös opettajan opetuksessa tarvitsemasta luovuudesta ja joustavuudesta, jotta harjoituksen kulku ja sen yhteydessä tapahtuva luova ajattelu ei muilla oppilailla pysähdy. 08-oppitunnilla improvisoidut ideat näkyivät puolestaan kohtausten loppuissa, kun kuulustelijan roolissa olevan pienryhmän tuli antaa tuomio toiselle ryhmälle.

Opettaja: ”Nyt kuulustelijat päättävät tuomion!” Vastapuoli: ”Leijonille!”<sup>218</sup>  
Vastapuolta edustavat joutuivat reagoimaan ja muodostamaan muille kerrottavan päätöksen tilanteessa nopeasti. Ryhmä päätyy spontaanisti käyttämään sanavalintaa ”Leijonille!”<sup>219</sup>

Kuudes alaluokka *Idean puuttuminen* sisältää myös ainoastaan havainnointien yhteydessä kirjoitettuja huomioita. Aiemmat viisi luokkaa ovat tuoneet esille, miten ja minkälaisia luovia ajatuksia oppilaat saivat tunnilla. Viimeinen luokka tuo esille, että kaikkien oppilaiden tai pienryhmien yhteydessä luovia ajatuksia ei syntynyt. Ideointi ja kohtausten suunnittelu koettiin haastavaksi etenkin yhdessä 06-oppitunnin pienryhmässä.<sup>220</sup> Ryhmän kohtausten esiintymisvuoron yhteydessä ryhmä toteaa, ettei ole keksinyt mitään. Kyseisen ryhmän kohtaus jää näin ollen esittämättä.<sup>221</sup>

#### 4.1.2 Luova ajatus: mielikuvitus

*Luova ajatus* -kategoria jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen käsiteltiin edellisessä luvussa *Luova ajatus: Idea, keksintö, uusi ajatus*. Toinen osa, *Luova ajatus: Mielikuvitus*, jakautuu kahteen alaluokkaan: *Mielikuvitus harjoituksessa* ja *Opettaja tukee mielikuvitusta*.

*Mielikuvitus harjoituksessa* -alaluokka kokoaan alleen oppilaiden haastatteluissa esiin tuomia ajatuksia mielikuvituksen roolista oppitunnilla ja draamaharjoituksessa.

Mielikuvituksen merkitys on 06-oppitunnin ensimmäisen haastateltavan oppilaan mielestä samankaltainen oivalluksen kanssa, sillä sen kautta saa keksiä uusia ideoita ja käyttää mielikuvitusta niiden keksimiseen.<sup>222</sup> Haastattelijan pyytäessä 06-oppitunnin kolmannessa haastattelussa oppilaita pohtimaan ja arvaamaan opettajan tunnille sekä draamaharjoitukselle asettamaa tavoitetta, vastaavat kaksi kuudesluokkalaista oppilasta:

Kurunmäki: Entäs sitten jos teidän pitäis yrittää veikata, että mikä ton opettajan semmonen tarkoitus tai tavote oli et mitä se ois halunnut et te opitte tästä vaikka siit draamaharjoituksesta tai siit still-kuvasta, niin mitä te veikkaisitte? Mitä te, mitä se opettaja haluis et te opitte...

Oppilas 3: No ehkä se mielikuvitus siitä et sä oot jossain uskonnossa, et millanen se juttu näyttäis suurinpiirtein tai siin toisessa niin...

Oppilas 4: Mul on vähän eri uskontojen ymmärtäminen ehkä.

Oppilas 3: Nii.<sup>223</sup>

---

<sup>217</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>218</sup> Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>219</sup> Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>220</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>221</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>222</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>223</sup> Haastattelu 06, 3/3.

Kuudesluokkalaiset oppilaat arvelevat yllä olevassa haastattelulainauksessa opettajan halunneen heidän oppivan tunnilla käyttämään mielikuvitusta ymmärtääkseen eri uskontoja ja kuvittelemaan, miltä asiat niistä käsin näyttäisivät.<sup>224</sup> Samassa oppilas pohti, että mielikuvitusta käytettiin Katsomusten välinen kohtaaminen -harjoituksessa etenkin kohtaukseen sisällytettävän virheen kohdalla:

Kurunmäki: --- Et mikä erityisesti siel tunnil vaikka toi teille iloa tai teillä heräs tämmönen mielikuvitus.

Oppilas 3: No mul ainakin ilo ja innostus sen takia koska mun mielestä se oli ihan sika hauskaa koska niin. Ja mielikuvitus niinku sen takia koska tehtiin se toka harjotus [Katsomusten välinen kohtaaminen -harjoitus] niin sit se heti tuli meidän täyty keksii se virhejuttu.<sup>225</sup>

08-oppitunnin toinen haastateltava oppilas perusteli haastattelussa, miksi valitsi mielikuvitusvirikesanan tuntiin sopivaksi:

Oppilas 6: Mä otin mielikuvituksen koska siinä, miten esim meidän piti perustella, miksi ei halua... mennä naimisiin... valheellisena kristittyinä, niin siin piti käyttää aika paljon mielikuvitusta, että minkälaisii perusteita siihen keksii.<sup>226</sup>

Haastateltava koki mielikuvituksen kuvaavaksi sanaksi etenkin harjoituksen vaiheessa, jossa pienryhmät keksivät perusteluita saamansa roolihahmon mielipiteen taustalle.

Mielikuvituksen toinen alakategoria *Opettaja tukee mielikuvitusta* kattaa alleen havainnoiduista oppitunneista hetkiä, joissa opettaja tukee eri tavoin oppilaiden mielikuvitusta. Esimerkiksi 06-oppitunnilla opettaja luki johdantona Näkökulmia jouluun -tarinaa. Kesken lukemisen hän muistutti henkilöhahmojen nimistä ja katsomuksista tukeakseen oppilaiden kuvittelua:

Opettaja muistuttaa kesken tekstin, mitä katsomuksia henkilöt edustavat ”Muhis muslimi...”<sup>227</sup> Muistuttaminen tukee oppilaiden mahdollisuuksia kuvitella ja eläytyä eri katsomuksia edustavien henkilöiden dialogiin. Samalla oppitunnilla opettaja ohjeistaa Minä olen -harjoitusta ja antaa sen aiheeksi seimikuvaelman.<sup>228</sup> Seimikuvaelma on aihe, josta suurimmalla osalla oppilaista on todennäköisesti jo melko valmis mielikuva. Tarkkaan rajatulla aiheella opettaja johdattaa ja määrittää oppilaiden mielikuvituksen suuntaa.

#### 4.1.3 Luova tuotos: repliikit

Tutkimusaineistossa erottui selvästi repliikkien merkitys luovina tuotoksina. Kaikki repliikit eivät kuitenkaan suoraan lukeudu luoviksi tuotoksiksi. Esimerkiksi Minä olen -harjoituksen yhteydessä roolihahmon esittelyrepliikit eivät itsessään sisällä erityistä luovuutta noudattaessaan opettajan antamaa ohjeistusta. Siksi alakategorian aineisto liittyy Katsomusten kohtaaminen - ja Kuka on kristitty? -harjoituksiin. Opettajan ohjeistus koko luokalle sekä

---

<sup>224</sup> Haastattelu 06, 3/3.

<sup>225</sup> Haastattelu 06, 3/3.

<sup>226</sup> Haastattelu 08.

<sup>227</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>228</sup> Havainnointi 06, Keisala.

kannustavat ja johdattelevat välihuomiot toimivat pohjana repliikeille, niiden suunnittelulle, improvisoinnille ja osittain myös esittämiselle.

*Repliikkien lukeminen ja esittäminen* korostuu suurimpana alakategoriana perustuen kokonaisuudessaan havainnointimateriaaliin. Havainnointeihin eri havainnoitsijat ovat kirjanneet erilaisia tilanteita, joissa oppilaat Katsomusten kohtaaminen - ja Kuka on kristitty? -harjoitusten kohtausten esitystilanteissa esittävät ryhmissä suunnittelemansa repliikit. Esitystilanteessa repliikkien esittämiseen eläytyminen vaihtelee.<sup>229</sup> 06-oppitunnilla kolmesta ryhmästä kaksi esiintyy ja esiintyvien ryhmien oppilaat esittävät repliikit eläytyen. Vaihtelu näkyykin ennen kaikkea 08-oppitunnin pienryhmien esitysten kohdalla:

Ryhmä 3 lukee paperista reploja, osa kuitenkin heittäytyy rooliin hieman enemmän, --<sup>230</sup> Esimerkkikatkelma tuo esille 08-oppitunnin kolmannen pienryhmän jäsenten erilaisen tavan esittää repliikkejä. Osa oppilaista lukee repliikit suoraan paperista ja osa eläytyy repliikkeihin sekä samalla roolihahmoon enemmän. Pienryhmien sisällä ja välillä esiintyy vaihtelua sen suhteen, miten ja missä suhteessa esiintyminen ja eläytyminen tapahtuvat.

*Repliikkien lukemista ja esittämistä* edelsi *Repliikkien suunnitleminen*, mikä tuo esiin, kuinka luovat ajatukset jalostuvat ryhmän keskusteluiden myötä luoviksi tuotteiksi eli repliikeiksi.<sup>231</sup> Myös opettajalla on johdatteleva rooli oppilaiden suunnitteluvaiheen keskusteluissa:

Opettaja (ryhmälle 4): ”Teillä on hyvät ainekset. Tässä uusi lappu. Teidän pitää kuulustella toista ryhmää. Pääsette vähän niinku servaileen. Keksikää pari kysymystä.” Poika (ehdottaa kysymykseksi): ”Oletko kokenut hetkeä, jolloin Jumala on lähellä?” Tytöt: ”Joo!” Toinen poika: ”Miten se liittyy harhaoppeihin?”<sup>232</sup>

08-oppitunnin opettajan johdattelevan servaus-vertauksen ja muun ohjeistuksen myötä yksi oppilaista ehdottaa kuulusteluosuuteen repliikiksi kysymystä ”Oletko kokenut hetkeä, jolloin Jumala on lähellä?” Oppilaan keksimä kysymys saa muilta ryhmäläisiltä osittain innostuneen ja osittain skeptisen vastaanoton.

*Repliikkien improvisointi* -kategoria koostuu 08-oppitunnin havainnoinneista, joissa esitystilanteessa valmiiksi suunniteltujen repliikkien lisäksi eri puolia edustavat ryhmät heittäytyvät improvisoituun keskusteluun.<sup>233</sup> *Repliikkien lukeminen ja esittäminen* -alakategoriaan erona on siis ennen kaikkea repliikkien suunnitteleminen ja spontaanisuus. Improvisoitujen repliikkien yhteydessä on luokassa havaittavissa innostumista.<sup>234</sup>

<sup>229</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>230</sup> Havainnointi 08, Keisala.

<sup>231</sup> Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>232</sup> Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>233</sup> Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>234</sup> Havainnointi 08, Keisala.

*Tiedon soveltaminen ja muokkaaminen repliikkeihin* -alakohtaan kuuluvat havainnoinneissa ylöskirjatut repliikit, joissa yhdistyvät tiedot käsiteltävistä katsomuksista, tapahtumapaikasta tai roolihahmosta.<sup>235</sup>

Ryhmä A:

Tyttö: Me ollaan tällasessa paikassa kun McDonald's.

Tyttö: Mä ottaisin piparimilkshaken koska Jumala syntyi.

Tyttö: Mä otan Big Macin pekonilla.<sup>236</sup>

Muistiinpanojen ensimmäinen repliikki kertoo kohtauksen tapahtumapaikan. Toisessa repliikissä yhdistyvät McDonald's-tapahtumapaikka ja kristityn roolihahmon joulun juhlistaminen. Katkelman viimeisessä repliikissä yhdistyvät McDonald's-tapahtumapaikka ja kohtauksen tiedollinen virhe eli se, että muslimi syö pekonia hampurilaisessaan, mikä käy ilmi kohtauksen jälkeisessä luokan yhteisessä keskustelussa:

Näytelmästä keskustellaan.

Tyttö: Virhe olisi se ettei muslimi söisi pekonia.<sup>237</sup>

#### 4.1.4 Luova tuotos: tiedon sovellukset harjoituksessa

*Luova tuotos - Tiedon sovellukset harjoituksessa* -kategoriaan kuuluu neljä alakohtaa, joista ensimmäinen on *Aiemman tiedon soveltaminen harjoitukseen*. 06-oppitunnilla oppilaat sovelsivat aiempaa tietämystä islamista ja kristinuskosta sekä mielikuvitusta kohtauksen suunnittelussa sisällyttäessään siihen jonkin tiedollisen virheen.<sup>238</sup> Oppitunnin alussa ei käyty läpi opettajan johdolla uutta tiedollista sisältöä uskontoihin liittyen, vaan sovellettava tieto oli jo aiemmin opittua ja harjoituksen tavoitteena oli kerrata sitä. Toisaalta haastattelussa kävi myös ilmi, että osittain ennakkotietojen takia Katsomusten kohtaaminen -harjoitus ei opettanut uusia tiedollisia asioita oppilaan oman kokemuksen mukaan.<sup>239</sup>

Seuraava alakategoria *Tiedon soveltaminen ja muokkaaminen omaan elämään*, kattaa alleen havainnot siitä, miten oppilaita kannustettiin tai ohjattiin tunneilla pohtimaan aiheita suhteessa omaan elämäänsä. Esimerkiksi 06-oppitunnin ensimmäiseen harjoitukseen johdattelevan keskustelun tarkoituksena oli motivoida oppilaita ja auttaa heitä soveltamaan aihetta suhteessa omaan elämäänsä:

Opettaja kysyy talvipäivänseisauksesta, pyytää puhumaan parin kanssa. Avaa talvipäivänseisauksen ajankohtaa ja kysyy ”Vietetäänkö teillä joulua?”

T: ”Joo.”<sup>240</sup>

Lainauksessa opettajan kysymys ”Vietetäänkö teillä joulua?” pyrkii johdattamaan oppilaita käsiteltävään aiheeseen heidän oman perheensä tapojen kautta. Opettaja pyrki

<sup>235</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 06, Kurunmäki; Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>236</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>237</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>238</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>239</sup> Haastattelu 06, 3/3.

<sup>240</sup> Havainnointi 06, Keisala.

kysymyksellään varmistamaan, että myöhemmin tunnilla tehtävässä Katsomusten kohtaaminen -harjoituksessa oppilaat olisivat valmiita soveltamaan niin koulussa opittua kuin kotona koettua kohtaamisen suunnittelun yhteydessä. Ohjeistaessaan Katsomusten kohtaaminen -harjoitusta opettaja jatkoi kysymyksillään oppilaiden aiheeseen johdattelua, jotta harjoituksen yksi tavoitteista, katsomusten kohtaamisiin liittyvien haasteiden ymmärtäminen ja ratkaiseminen, toteutuisi:

Opettaja: ”Katsomusten kohtaaminen -harjoitus. Kolme kolmen hengen ryhmää. Otetaan tilanne, jossa muslimi ja ortodoksi, muslimi ja evankelisluterilainen, muslimi ja ...” (Ohjeistus jatkuu)

Opettaja: ”Onko ollut koulussa jotain tilannetta, jossa kaveri ajattelee eri tavalla, tulee outo tilanne?”

Poika: ”On varmaan ollut, mutta ei muista.”<sup>241</sup>

Alakategoriaan *Tiedon soveltaminen ja muokkaaminen omaan elämään* kuuluvat siis sellaiset tilanteet ja keskustelut, joissa oppilaat tiedostavat tai pohtivat omasta elämästä nousevia kokemuksiaan.

Kategorian kolmas alakategoria *Opettajan tietojen soveltaminen kohtaukseen* kokoaa alleen ne kohdat oppitunneilla, joilla opettaja itse tarjosi tietojään sovellettavaksi harjoituksiin sekä ne kohdat, joissa oppilaat suoraan kysyivät opettajalta epäselviä asioita. Alla olevassa katkelmassa on esimerkkitalanne opettajan valmiiksi tarjoamasta tiedosta 06-oppitunnilla:

Opettaja: Vietetäänkö sinun perheessäsi talvipäivänseisauksena jotain juhlaa? Kerro lähellä olevalle.

Opettaja: Talvipäivänseisauksen aikaan on vietetty tuhansia vuosia jotain juhlaa.<sup>242</sup>

Opettaja kertoo siis suoraan, että talvipäivänseisauksen ajankohtana on juhlittu tuhansia vuosia erilaisia juhlia. Oppilaiden on mahdollista halutessaan tai tarvitessaan hyödyntää tiedollinen fakta omassa elämässään tai myöhemmin tunnilla tehtävissä draamaharjoituksissa.

Oppilaat kysyivät myös suoraan molemmilla oppitunneilla neuvoja opettajaltaan. Esimerkiksi 06-oppitunnilla Katsomusten kohtaaminen -harjoituksen yhteydessä oppilas kysyy opettajalta apua roolihahmonsa toimintaa varten:

Tyttö: --”Miten se tää [ristinmerkki] meni?”

Opettaja: ”Mikä sun katsomus on?”

Tyttö: ”Ortodoksisuus.” (Opettaja siirtyy tytön ryhmän luo ja neuvoo, miten merkki tehdään)<sup>243</sup>

Opettaja ohjeistaa oppilasta tekemään ristinmerkin ortodoksien tavalla. Tyttö soveltaa saamaansa tietoa roolihahmonsa toimintaan ryhmän kohtauksessa.

08-oppitunnin jälkeisessä haastattelussa oppilaat valitsivat virikesanan tiedonhalu.

Toinen haastateltavista perustelee sanavalintaa seuraavasti:

Oppilas 6: Niin ja tiedonhalu, no siin me, me haluttiin saada erilaista tietoo, no me käytettiin, [opettajan nimi] kerto meille aika paljon siinä siitä vuosiluvusta esimerkiksi mitä silloin on tapahtunut ja minkälaisessa uskossa silloin elettiin ja sitte me niistä sovellettiin sen kaiken tiedon avulla se meidän vuoropuhelu.<sup>244</sup>

---

<sup>241</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>242</sup> Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>243</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>244</sup> Haastattelu 08.

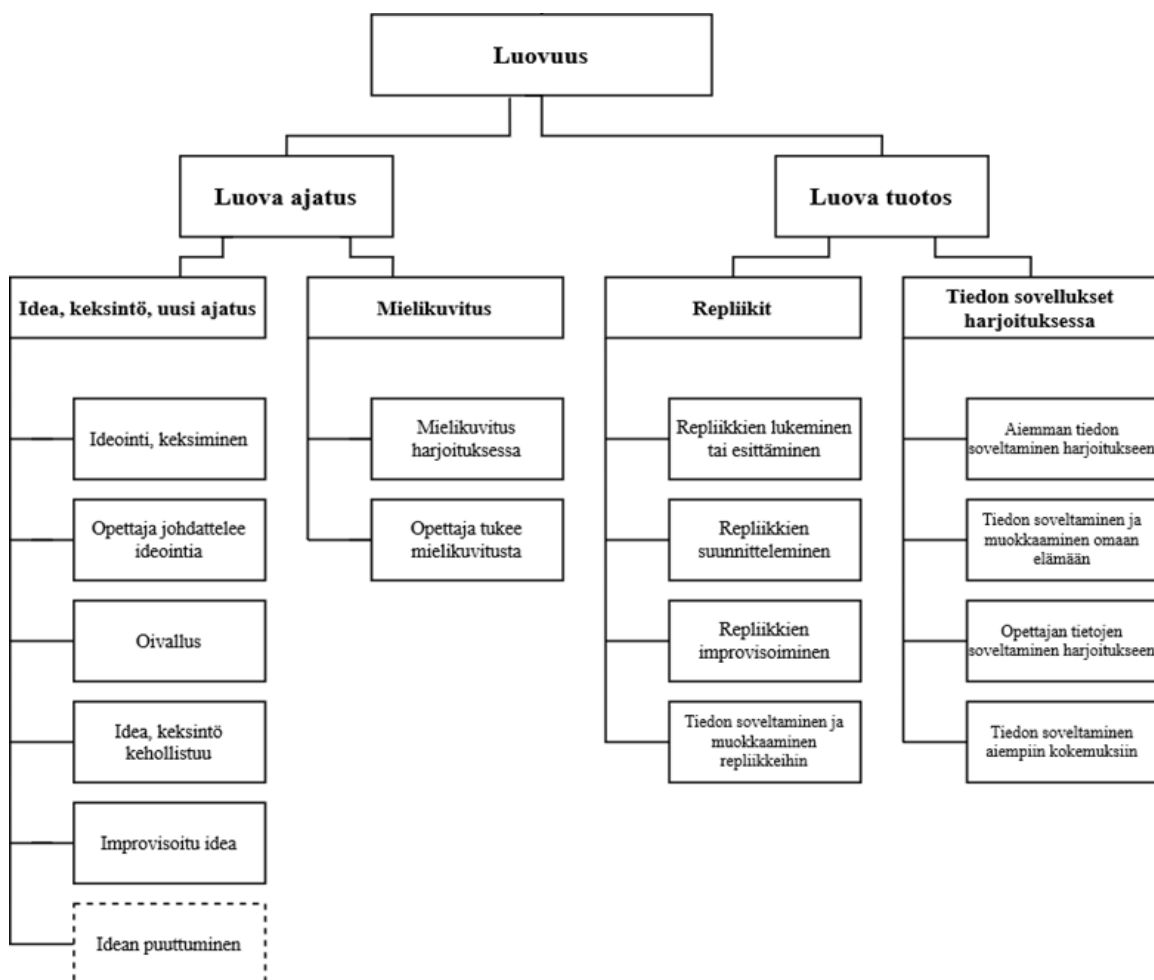
Oppilas kokee opettajan kertomien faktojen merkityksen olleen suuri ja vastanneen oppilaiden tiedonhaluun sekä samalla luoneen pohjan sille, että oppilailla oli mahdollisuus soveltaa ja suunnitella dialogi Kuka on kristitty? -harjoitukseen.

#### 4.1.5 Tulosten tarkastelua: luovuus

Luovuuteen liittyvät tutkimustulokset jakautuivat tutkimusaineistossa useisiin eritasoisiin kategorioihin, jotka näkyvät seuraavassa kuviossa 1. Luovuuteen liittyvät tekijät

tutkimusaineistossa jakautuvat kahteen eri kategoriaan: *Luova ajatus* ja *Luova tuotos*.

Tällainen jako mukailee esimerkiksi Vincent-Lancrinin ja muiden kirjoittaman teoksen mainitsemaa mallia.<sup>245</sup> Myös Batesonin ja Martinin luovuuden määritelmä nojaa ajatukseen, jossa uudet ideat ja toiminnot yhdistyvät aiemmin tunnettuihin vastaaviin.<sup>246</sup>



Kuvio 1. Tutkimustulokset: Luovuus.

<sup>245</sup> Lubart 2001, 295; Vincent-Lancrin et al. 2019, 23.

<sup>246</sup> Bateson & Martin 2013, 55.

Lonka kirjoittaa teoksessaan luovan prosessin neljästä eri vaiheesta. Ensimmäinen vaihe on ”Valmistelu ja ratkaisujen etsiminen” ja se voi sisältää eri tavoin aiheeseen paneutumista esimerkiksi ideoinnin, luonnostelun ja materiaalin keräämisen kautta.<sup>247</sup> Kun tarkastellaan tutkimusaineiston draamaharjoituksia, on etenkin Katsomusten kohtaaminen - ja Kuka on kristitty? -harjoituksissa edellisen kaltainen vaihe, jonka aikana oppilaat hyödyntävät aikaisempaa osaamistaan sekä hakevat tietoa muun muassa opettajalta ideointinsa tueksi.

Luovan prosessin toisena vaiheena on ”Kypsyttely”, jonka aikana prosessi saattaa tuntua pysähtyneeltä tai haastavalta, ja vaiheen aikana vuorottelevat prosessin eteen ponnisteleminen ja toisaalta myös hellittäminen. Lonka käyttää esimerkkinä muun muassa luovaa kirjoittamista.<sup>248</sup> Tämän tutkimuksen kontekstissa on selvää, että draamaharjoituksen yhteydessä luovan prosessin eri vaiheet voivat olla hyvinkin lyhyitä tai osa niistä voi mahdollisesti jäädä myös pois. Oppilaiden täytyy Katsomusten kohtaaminen - ja Kuka on kristitty? -draamaharjoitusten yhteydessä kypsyttellä ryhmissä myös esityksensä käsikirjoitusta, vaikkakin hyvin lyhyessä ajassa.

Kolmas luovan prosessin vaihe on ”Oivallus”<sup>249</sup>, mikä tuli haastatteluissa valittujen virikesanalappujen kautta hyvin esille. Kuten 08-oppitunnin oppilas kuvasi, oli oivalluksen hetki käänteentekevä ryhmän lopputuloksen kannalta. Lonka kirjoittaa, että oivalluksista suurimmat jäävät parhaimmin mieleen, vaikka niitä saadaankin lähes koko ajan.<sup>250</sup> Oivalluksen ilo liittyy tilanteisiin, joiden toiminta ei ole liian rutiineja painottavaa.<sup>251</sup>

Viimeinen vaihe ”Loppukehittely ja julkistaminen”, edellyttää oivalluksen jälkeen Longan mukaan paljon vaivannäköä ja lopputuloksen kehittämistä sekä viimeistelyä ennen sen julkaisemista.<sup>252</sup> Aineistossa tätä vaihetta edustavat kaikkien kolmen draamaharjoituksen vaihe, jossa koko luokka tai pienryhmä esittää tuotoksensa. Longan malli on käyttökelpoinen, sillä havainnoidut draamaharjoitukset toteuttavat sitä, joskin niin laajuuden kuin ajan suhteen supistettuna versiona. Lähes kaikki pienryhmät saivat käytyä kaikki prosessin vaiheet Katsomusten kohtaaminen - ja Kuka on kristitty? -harjoitusten yhteydessä lukuun ottamatta yhtä 06-oppitunnin pienryhmää. Esitysvaiheessa oppilaat toteavat, etteivät keksineet mitään, eikä ryhmällä näin ollen ole muulle luokalle esitettävää tuotosta. Pienryhmä jäi todennäköisesti luovan prosessin ensimmäiseen tai toiseen vaiheeseen pääsemättä kolmantena tulevaan Oivallus-vaiheeseen. Havainnointien perusteella voidaan todeta, että molemmilla

---

<sup>247</sup> Lonka 2015, 205–206.

<sup>248</sup> Lonka 2015, 206–208.

<sup>249</sup> Lonka 2015, 208.

<sup>250</sup> Lonka 2015, 208.

<sup>251</sup> Lonka 2015, 147.

oppitunneilla oli havaittavissa luovaa ideointia ja luovuuden konkretisoitumista sanalliseksi ja keholliseksi tuotokseksi. Luovuus näyttäytyy aineistossa näin ollen kokonaisvaltaisena prosessina.

Vaikka toiset haastateltavat kokivat luovuuden sopivan hyvin kokemukseen oppitunnista, ei luovuuden kokemus kuitenkaan automaattisesti tarkoittanut, että se olisi tukenut esimerkiksi tunnin aiheisältöjä. 06-oppitunnin ensimmäinen haastateltava on kokenut saavansa käyttää mielikuvitustaan ja tehdä oivalluksia Katsomusten kohtaaminen -harjoituksessa. Mielikuvitus on kuitenkin kanavoitunut tehdyn kohtauksen ympäristöksi valikoituneeseen McDonald's-ravintolaan ja ennen kaikkea paikan ruokalistan uusien tuotteiden ideoimiseen. Luova-käsite on haastateltavalle todennäköisesti ainakin osittain vieras tai ainakin tämän arkikielestä poikkeava, sillä sana muuntuu muotoon ”luovallinen”.

Etenkin tutkimusaineiston havainnoinneissa oli nähtävissä luovuuden ilmentymiseen liittyvä opettajan vaikutus. Vaikutus saattoi olla myönteinen tai vaihtoehtoisesti kielteinen. Opettaja voi tukea mahdollisuuksia käyttää luovuutta draamaharjoituksen yhteydessä esimerkiksi kannustamalla luovuuteen. Toisaalta opettaja saattaa myös tietoisesti tai huomaamattaan rajoittaa luovuudelle jääviä mahdollisuuksia. Lonka kirjoittaa, ettei opettajalta vaadita erityisiä taitoja luovan ja oivaltavan opetuksen toteutuksessa vaan ”ainoastaan avointa ja ennakkoluulotonta asennetta.”<sup>253</sup> Tutkimusaineistossa etenkin 08-oppitunnin opettajan tapa ohjata oppilaita kannustavasti ja innostavasti ryhmissä kierrellessään, toteutti hyvin Longan kuvaamaa asennetta.

Toinen esimerkki opettajan vaikutuksesta aineistossa on 06-oppitunnilta. Minä olen -harjoituksen lähtökohdaksi valikoitui seimikuvaelma, josta monella oppilaista on todennäköisesti jo valmiiksi melko selkeä kuva. Havainnointimuistiinpanoissa huomionarvoisin kohta on opettajan spontaani idea ja lausahdus ”Voiskin olla hyvä idea ottaa laput”, joka muuttaa Minä olen -harjoituksen kulkua jo ennen kuin harjoitus on kunnolla edes alkanut. Opettaja jakoi lapuille kirjoittamansa roolit oppilaille, jolloin näiden luovuudelle jää tilaa enää vain sen suhteen, missä asennossa he asettuvat osaksi still-kuvaa. Ainoastaan tähden roolin saanut oppilas hyödyntää huomionarvoisesti kehollisuutta asettuessaan osaksi still-kuvaa. Toisaalta tämän ei tarvitse automaattisesti tarkoittaa, ettei luovuudelle tai leikillisyydelle olisi tilaa. Havainnoitsijan näkökulmasta opettajan valinnat eivät korostaneet oppilaille heidän mahdollisuuksiaan tulkita tehtävää luovasti. Kampylis ja Berki tuovat esiin, että oppilaita on usein houkuteltava, jotta he käyttävät potentiaaliaan uuden luomiseen ja

---

<sup>252</sup> Lonka 2015, 209.

<sup>253</sup> Lonka 2015, 217.



oppimiseen. He katsovat, että esimerkiksi merkitykselliseksi sekä sopivan haastavaksi älyllisesti sekä taidollisesti koettu tehtävä tukee oppilaiden luovuuden ilmaisemista. Myös oppilaiden henkilökohtaisella kiinnostuksella on edellisessä roolinsa.<sup>254</sup> 08-oppitunnilla opettajan jatkuva ryhmissä kiertäminen, kannustava ja luovuuteen kehottava palaute vaikutti tukevan oppilaiden luovuuden ilmaisemista.

Luovan opettamisen yhtenä puolena näyttäytyy intuitiivisuus, sillä vaikka rutiineilla on paikkansa varsinkin draamaopetusta aloittelevan opettajan kohdalla, täytyy opettajan pystyä myös lähestymään niitä joustavasti.<sup>255</sup> Tämä saattaa selittää 06-tunnin opettajan tarvetta pyrkiä ohjaamaan Minä olen -harjoituksen roolijakoa ja harjoituksen etenemistä mahdollisimman hallitusti. Jyrhämä ja muut ovat teoksessaan listanneet erilaisia ohjeita opettajalle, joka haluaa edistää luovuutta opetuksessaan. Yksi ohjeista on ”Anna oppilaiden tehdä itse päätöksiä.”<sup>256</sup> Edellisen toteutuminen 06-oppitunnin Minä olen -harjoituksessa jää keskeneräiseksi valmiin roolijaon lisäksi myös kohdassa, jossa opettaja ohjeistaa Jeesuksen roolin saanutta oppilasta siirtymään kauemmas seimeä esittävästä oppilaasta. Opettajan sanat ”Ei nyt ihan syliin kuitenkaan tartte mennä” luovat oppilaalle kuvan, että tämän kehollinen tulkinta ja asemoituminen olivat harkitsemattomia sekä liioiteltuja.

Tutkimusaineistossa on kohta, jossa oppilas kuvaa ryhmän suunnitteluprosessia ja siihen liittyvää ideointia:

Oppilas 5: No oivallus oli silleen, et sitku oivals et tän keksi tän, ni sit tuli seuraava juttu mieleen ja seuraava, seuraava ja sit se oli silleen niinku, öö, semmonen looppi et sit se vaan, sä saat lisää ideoita ja sit se vaan niinku kehitty se juttu koko ajan enemmän ja enemmän, ja et se oli vaan nimenomaan vaikeeta et sai sen ensimmäisen oivalluksen silleen et tää menee... tää vois olla hyvä. Joku keksi tän ni joku toinen keksi toisen ja sitä kautta toinen ja kolmas ja neljäs ja sit me saatiin siit niinku se selvä teksti ja hyvä teksti käyttöö et sit...

Kimanen: Mm.

Oppilas 5: ...siit ei tullu niinku, sit se kaikki niinku linkkas toisiinsa sit siit tuli vähän semmonen vähän palapeli et heti kun sai ensimmäisen palan ni to... löys sen toisen palan siihen. Sit se helpotti sitä ihan sairaasti...

Kimanen: Mm.

Oppilas 5: ...ku oivals ensimmäisen idean ja mitä haluaa tehdä ja mikä ois niinku hyvä, mis... mikä ois hyvä lähtökohta lähtee tähän kattoo tota asiaa ja mistä kulmasta ja miten.<sup>257</sup>

Katkelmassa huomiota herättää oppilaan kuvaus siitä, kuinka ensimmäisen

oivaltamiskokemuksen jälkeen ryhmäläisten ideat tukivat ja lisäsivät toisten ideoita. Huomion kiinnittävät etenkin sanavalinnat ”looppi” ja ”linkkas toisiinsa”. Oppilaan kokemus muistuttaa Csíkszentmihályin flow-käsitettä.<sup>258</sup> Flow voi syntyä spontaanisti erilaisissa tilanteissa, mutta Csíkszentmihályi huomauttaa, että useimmiten sen syntymisen taustalla ovat joko yksilöllinen

---

<sup>254</sup> Kampylis & Berki 2014, 14.

<sup>255</sup> Sawyer 2004, 18; Toivanen 2012, 232.

<sup>256</sup> Jyrhämä et al. 2016, 158–159.

<sup>257</sup> Haastattelu 08.

<sup>258</sup> Csíkszentmihályi 2005.

kyky tuottaa flow tai toiminta, jolla on selkeä rakenne. Flow-kokemuksen taustalla voivat olla myös molemmat edellisistä,<sup>259</sup> mikä on hyvin todennäköistä myös katkelman kuvaaman oppilaan ja tilanteen kohdalla. Harjoitus ja sen ohjeistus sekä mahdollisesti myös opettajan tarkentavat kommentit loivat selkeän rakenteen kohtausten tekstin luomiselle. Kuten Csíkszentmihályi esittää, on flow-kokemuksessa oleellista nautintoa tuottava prosessi ennemmin kuin tavoitteena oleva päämäärä. Toiminta itsessään riittää palkitsemaan ja on näin ollen autoteelistä.<sup>260</sup> Haastattelukatkelman perusteella vaikuttaa, että oppilas ja mahdollisesti myös hänen ryhmänsä kokivat ideoinnin ja kohtausta varten suunniteltavan tekstin muotoilemisen itsessään palkitsevaksi toiminnaksi. Lonka kirjoittaa, että flow- eli virtauskokemuksia saattaa syntyä myös vuorovaikutuksessa, mikäli siihen yhdistyy haasteita ja tavoitteellisuutta esimerkiksi tiimityöskentelyssä. Flow-tila ei ole synonyymi sille, että toiminta olisi ainoastaan miellyttävää tai mukavaa, vaan se vaatii älyllistä ponnistelua.<sup>261</sup>

Egan ja McKellar kirjoittivat artikkelissaan luovuuteen ja mielikuvitukseen liittyvästä stereotypiasta, joka liittää käsitteet ennen kaikkea taideaineisiin. Kirjoittajat tuovat esiin, että niiden huomioiminen laajentaa myös luonnontieteiden opetusta.<sup>262</sup> Tutkimusaineistoni perusteella voidaan todeta, että sama pätee myös katsomusaineiden opetukseen. Lonka tuo myös esiin, että selkeärajainen oppiainejako ei mahdollista luovalle ajattelulle tarvittavaa tilaa, minkä takia se usein liitetään taideaineisiin. Luovan ajattelun oppiminen on kuitenkin mahdollista kaikissa oppiaineissa, vaikka sitä tukevatkin etenkin esimerkiksi ilmiölähtöinen ja oppiainerajoja rikkova opetus sekä erilaiset projektimaiset lähestymistavat.<sup>263</sup>

---

<sup>259</sup> Csíkszentmihályi 2005, 113.

<sup>260</sup> Csíkszentmihályi 2005, 107.

<sup>261</sup> Lonka 2015, 169.

<sup>262</sup> Egan & McKellar 2010, 68–69, 85.

<sup>263</sup> Lonka 2015, 217.

## 4.2 Leikillisuus

Leikillisuus on tutkimustulosten toinen alaluokka. Luokka jakautuu neljään alakategoriaan, jotka ovat *Lapsellisuus*, *Leikkisyys ja leikinomaisuus*, *Leikillinen tunnelma* ja *Rooli*.

Kategoriat jakautuvat vielä omiin alakohtiinsa, jotka esitellään seuraavissa alaluvuissa sekä visuaalisesti alaluvun 4.2.5 Tulosten tarkastelua: leikillisuus kuviossa 2.

### 4.2.1 Lapsellisuus

Lapsellisuus-alaluokka jakautuu kolmeen alakategoriaan, jotka ovat *Harjoitus on lapsellinen*, *koska lapset leikkivät*, *Aiheen takia harjoitus ei ole lapsellinen* ja *Harjoitus on lapsille sopivampi kuin murrosikäisille*. Kaikki kategoriat nousevat 06-oppitunnin yhteydessä kerätyistä haastatteluista sekä tunnin opettajan täyttämästä muistiinpanopohjasta. Kategoriat tuovat esille, miten lapsellisuuteen ja tehtyihin harjoituksiin suhtauduttiin.

Oppituntien lapsellisuutta käsiteltiin etenkin 06-oppitunnille osallistuneiden oppilaiden haastatteluissa. Kahdessa kolmesta haastattelusta käsiteltiin lapsellisuutta, mutta suhtautuminen siihen erosi haastatteluiden välillä. Ensimmäisessä yksilöhaastattelussa oppilas valitsi itse lapsellisuus-virikesanan ja perusteli sen sopivan oppituntiin, koska tehdyt harjoitukset tuntuivat lapsena leikityiltä koti- tai draamaleikeiltä. Haastattelijan jatkokysymykseen vastatessa oppilas koki kuitenkin tällaisen lapselliselta tuntuvan leikin olevan ”Positiivista, mukavaa”.<sup>264</sup> Lapsellisuus näyttäytyy haastateltavan kommenteissa myönteisenä ja luonnollisena osana tämän kokemusta.

06-oppitunnin toisessa haastattelussa, haastateltava oppilas ei valinnut lapsellisuus-virikesanaa. Selitettään valitsemiensa virikesanojen taustoja, oppilasta pyydettiin valitsemaan pöydälle asetelluista sanoista vielä sellaisia, jotka eivät ollenkaan sovi tämän kokemukseen. Tässä yhteydessä oppilas valitsi sanat vaikeus, kyllästyminen ja lapsellisuus.<sup>265</sup>

Kurunmäki: Missä kohdassa sul erityisesti tai niinku et mistä sulle tuli semmonen fiilis et ei esimerkiksi ollu vaikeeta tai et ei ollut kyllästymistä tai ei ollut lapsellisuutta?

Oppilas 2: Lapsellisuus oli siitä kun niinku uskonnot, niin se ei oo ihan niinku, en mä osaa selittää, tai ei oo niin lasten asia.<sup>266</sup>

Oppilas perustelee, ettei lapsellisuus kuvaa hänen kokemustaan oppitunnista harjoituksen yhteydessä, koska käsiteltävä aihe, uskonnot, ei ole lasten asia.

Kolmas kategoria *Harjoitus on lapsille sopivampi kuin murrosikäisille* perustuu opettajan muistiinpanopohjaan täyttämään kommenttiin. Kysyttäessä ”Mikä tuntui vähentävän oppilaiden aktiivisuutta harjoituksessa (millaisten oppilaiden)?” opettaja vastaa:

---

<sup>264</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>265</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>266</sup> Haastattelu 06, 2/3.

--- Alkava murrosikä näkyy osalla siten, etteivät halua heittäytyä.<sup>267</sup> Vastaus tuo esille sen, että opettajan mielestä osalla oppilaista aktiivisuutta vähensi alkava murrosikä ja haluttomuus heittäytyä tunnin harjoituksiin. Vastaukseen sisältyy eräänlainen oletus siitä, että niillä oppilailla, jotka ovat vielä enemmän lapsia kuin murrosikäisiä nuoria, oli helpompaa heittäytyä. Heittäytyminen liittyy siis enemmän lapsenomaiseen tai lapselliseen käytökseen.

#### 4.2.2 Leikkisyys ja leikinomaisuus

Leikkisyys ja leikinomaisuus -alaluokka jakautuu kolmeen alakategoriaan, joista ensimmäinen on *Harjoitus sisältää leikkisyyttä, leikinomaisuutta*. Katgoria perustuu 06-oppitunnin haastatteluihin sekä opettajan muistiinpanopohjaan. Suurin osa haastateltavista oppilaista koki oppitunnin sisältäneen leikillisyyttä.<sup>268</sup> Yksi oppilaista rinnasti harjoitusten leikillisyyden synonyymiksi leikille: ”Leikkisyys...mä sanoin just äsken et se on niinku leikkii.”<sup>269</sup> Opettaja katsoi muistiinpanoissaan, että tunnin tavoitteet täyttyivät ”kehollisuuden ja leikillisyyden kautta”.<sup>270</sup>

Toiseen kategoriaan *Harjoitus ei ole leikkisä, koska se ei sovi aiheeseen tai tavoitteisiin* kuuluu sen nimenmukaisesti vastakkainen mielipide. Kategorian perusteena on 06-oppitunnin jälkeinen haastattelu, jossa oppilas tuo esille, ettei koe tunnin sisältäneen leikkisyyttä kovinkaan paljoa. Leikkisyys ei myöskään hänen kokemuksensa mukaan ollut ”ollu niiku se ihan periaate”.<sup>271</sup> Oppilas siis kokee, että leikkisyys ei ole sopiva sana, koska leikkisyys ei ollut tunnin tai harjoituksen periaate eli lähtökohta. Myöhemmin haastattelijan kysyessä lisää aiheesta oppilas vastaa seuraavasti:

Keisala: -- No ehkä vielä sä sanoit et tää leikkisyys se ei ollut niinku, sä sanoit jotenkin et periaatteena se ei ollut tai, niin tarkoitsä ettei se ei ollu niinku se tärkein tavote vai niinku mitä sä...?

Oppilas 2: Tai niinku se ei oo, se ei oo mikään sinänsä leikin aihe tai nii...<sup>272</sup>

Leikkisyys ei ole sopiva sana, koska harjoituksen aihe, uskonnot, ei ole leikin asia. Aihe vaikuttaa oppilaan mukaan vaativan asiallisempaa tai aikuismaisempaa suhtautumista.

#### 4.2.3 Leikillinen tunnelma

*Leikillinen tunnelma* -alaluokka koostuu viidestä melko pienestä alakategoriasta.

Taputtaminen on niistä ensimmäinen ja perustuu kokonaisuudessaan luokissa tehtyihin havainnointeihin. Molemmilla tarkastelemillani oppitunneilla esiintyi harjoitusten tai niiden kohtausten jälkeistä taputtamista, esimerkiksi 08-oppitunnin jokaisen pienryhmän kohtausten

<sup>267</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 06.

<sup>268</sup> Haastattelu 06, 1/3; Haastattelu 06, 3/3.

<sup>269</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>270</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 06.

<sup>271</sup> Haastattelu 06, 2/3.

jälkeen luokassa taputetaan.<sup>273</sup> Tunnin havainnointiaineistossa on kuitenkin pientä eroa havainnoitsijoiden välillä. Kimanen on kirjannut jokaisen pienryhmän esityksen jälkeen ”Taputetaan”.<sup>274</sup> Itse olen puolestani omiin muistiinpanoihini kirjoittanut toisen esityksen kohdalle:

Aplodit opettajan johdolla (toisin kuin ensimmäisen ryhmän esityksen jälkeen)<sup>275</sup>  
Lainaus tuo esille, että olen kiinnittänyt huomiota siihen, kuka aplodit aloittaa, eli luokka vai opettaja sekä ketkä niihin osallistuvat. Lainauksessa niin opettaja kuin luokka taputtavat. Kolmannen pienryhmän esityksen jälkeen olen merkinnyt ”Opettaja taputtaa, muut ei.”

06-oppitunnin taputtamisesta olen kirjannut ylös ensimmäisen pienryhmän esiintymisen jälkeisen tilanteen:

Esityksen jälkeen muut [oppilaat] taputtavat.

Opettaja: ”Draamaharjoitusten yhteydessä ei tarvitse taputtaa.” (taputukset vaimenevat ja loppuvat)<sup>276</sup>  
Katkelmassa opettaja pysäyttää muiden oppilaiden taputtamisen, joka alkoi spontaanina reaktiona kohtauksen loppumiseen. Opettajan kommentti vaikuttaa vakavoittavan tunnelmaa ja vähentävän leikillistä tunnelmaa hetkellisesti. Oppitunnin toisen esityksen jälkeen luokassa ei kukaan taputa.

Toisessa kategoriassa *Nauraminen* tarkastellaan nimenmukaisesti suhtautumista nauramiseen. Molemmilla oppitunneilla opettaja käsitteli aihetta ja ohjeisti oppilaita. 06-oppitunnilla käytiin seuraava keskustelu ennen Minä olen -harjoitusta:

Opettaja: ”Pyydän ettei kukaan purskahda nauruun. Kukaan ei ole oikeasti sitä mitä esittää.”

Tyttö: ”Eli pidetään pokka.”

Tyttö: ”Mä en osaa pitää pokkaa.”<sup>277</sup>

Opettaja pyytää oppilaita olemaan nauramatta ja muistuttaa, ettei roolin esittäminen tarkoita samaa kuin sen esittäjä. Yksi oppilaista tiivistää, että ”Eli pidetään pokka.” Toinen oppilas pitää ohjetta haastavana, koska epäilee, ettei pysty olemaan nauramatta.

08-oppitunnilla nauramista käsiteltiin ennen pienryhmien esityksiä opettajan johdolla seuraavasti:

Opettaja: ”Ei anneta turhia kommentteja, menee jouhevammin. Jos naurattaa saa tietenkin nauraa.”<sup>278</sup>  
Opettaja antaa luokalle samanaikaisesti luvan nauraa, jos esitykset naurattavat, mutta pyytää ettei nauramiseen liity turhia, hidastavia kommentteja. Molemmilla opettajilla nauramiseen liittyy jonkinlainen huoli siitä, että tunti ei etene sujuvasti tai myönteisessä ilmapiirissä.

---

<sup>272</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>273</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>274</sup> Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>275</sup> Havainnointi 08, Keisala.

<sup>276</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>277</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>278</sup> Havainnointi 06, Keisala.

Oppilaiden nauramisesta havainnointimuistiinpainoihin on merkitty erilaisia tilanteita niin suunnittelu- kuin esitysvaiheessa. Esimerkiksi 08-oppitunnilla toisen pienryhmän haastajan roolissa oleva oppilas lukee väitteensä omalta paikaltaan pyrkien kuulostamaan tiukalta ja lopuksi repliikin jälkeen nauraa. Kolmannen pienryhmän ja heitä haastavan ryhmän välillä käydyssä dialogissa haastajaryhmä pohtii kesken harjoituksen roolijakoa:

Ryhmä 4: ”Eiks tää mee väärin? Meidän piti haastaa...”

Opettaja: ”Joo, te ootte katolilaisia ja nää protestantteja.

Poika 5/6: ”Nekin tietää, ettei me olla harhaoppisia! (Lähes koko luokkaa naurattaa)<sup>279</sup>

Haastajaryhmän yhden oppilaan pohtiessa, menevätkö roolit oikeinpäin, reagoi vastapuolen oppilas nopeasti huomauttamalla, että vastapuolikin vaikuttaa olevan heidän puolellaan. Tämä aiheuttaa naurureaktion luokassa.

06-oppitunnilla nauramisesta on kirjattu ylös ainoastaan kohta, jossa opettaja rallattelee lukemansa Näkökulmia jouluun -tarinan laulukohdan. Oppilaat reagoivat nauramalla hyväntuulisesti.<sup>280</sup> Tämä ei tarkoita, etteikö tunnilla olisi naurettu ollenkaan, mutta nauraminen ei varsinaisesti kiinnittänyt havainnoitsijoiden huomiota.

*Leikillinen kiusoittelu* -kategoriaa esiintyi etenkin 08-oppitunnilla. Kohtaan kuuluu jo Nauraminen-kategorian yhteydessä kuvattu tilanne, jossa haastettavan ryhmän yhden oppilaan kommentti ”Nekin tietää, ettei me olla harhaoppisia!” nauratti lähes koko luokkaa. Oppilas kiusoitteli toista ryhmää siitä, etteivät he muistaneet, minkälaista mielipidettä he edustivat, ja näin ollen olivatkin eräällä tavalla haastettavan ryhmän puolella. Lisäksi samalla oppitunnilla neljännen ja viimeisen pienryhmän kohdalla:

Ryhmä 4 on kirjoittanut omaan esitykseensä alustuksen: ”Tässä on Onni. Onnilla on ongelma...” Tämän jälkeen siirrytään repliikkeihin.

Opettaja: ”Nyt tulee vaimo, joka koittaa kääntää pää...”

Tyttö 2: ”Mä voin olla vaimo.”

Luokka: ”Uuuu!!”

Onnia ja vaimoa esittävien ryhmät kannustavat ja ”komppaavat” heidän repliikkejään.<sup>281</sup>

Yhden oppilaan ottaessa spontaanisti Onni-henkilön vaimon roolin reagoi luokka

innostuneesti ja kiusoittelevasti ”Uuuu!!” Tilanne jatkui luokassa erittäin positiivisessa ja innostuneessa tunnelmassa luokan kannustaessa Onnia ja tämän vaimoa.

*Vuorovaikutus yleisön kanssa* -kategoria kattaa alleen erilaiset tavat ottaa kontaktia ja olla vuorovaikutuksessa yleisön kanssa. Etenkin 08-oppitunnilla oli selvästi nähtävissä eroja siinä, kuinka esiintyvän pienryhmän jäsenet ottivat kontaktia muuhun luokkaan sekä opettajaan. Osa oppilaista luki ryhmän kirjoittamat repliikit suoraan paperista ilman katsekontaktia yleisöön ja osa puolestaan nosti katsettaan paperista yleisöä kohti. Muutama

---

<sup>279</sup> Havainnointi 08, Keisala.

<sup>280</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>281</sup> Havainnointi 08, Keisala.

oppilas ei katsonut paperia lähes ollenkaan.<sup>282</sup> Vuorovaikutuksen ottaminen vaikutti lisäävän leikillistä tunnelmaa, mikä näkyi esimerkiksi aiemmin mainitun *Leikillisen kiusoittelun* ja *Nauramisen* yhteydessä.

#### 4.2.4 Rooli

*Roolijako* on *Rooli*-alaluokan suurin alakategoria. Roolijakoon liittyi tutkimusaineistossa useita erilaisia tulokulmia. Minä olen -harjoituksen ohjeistuksessa roolijaosta päättäminen jätettiin oppilaalle itselleen. Havainnoidussa luokkahuonetilanteessa opettaja päätyi spontaanisti jakamaan valmiit roolit oppilaille seimikuvaelma-aiheeseen. Aihe jo itsessään luo mielikuvaa roolijaosta, koska tarina on yleisesti tunnettu. Opettajan paperilla jakamat roolit olivat Maria-äiti, Joosef-isä, Jeesus-vauva, seimi, tähti, aasi ja härkä. Opettaja pyysi oppilaita tulemaan osaksi still-kuvaa numeroimassaan järjestyksessä.<sup>283</sup>

Aineistossa kiinnostava yksityiskohta tapahtuu 06-oppitunnilla Minä olen -harjoituksen roolijaon yhteydessä, kun opettaja mainitsee Jeesuksen roolin erikseen:

”Joku saa kunnian olla Jeesus. Vastasyntynyt Jeesus.”<sup>284</sup>

Opettajan sanat korostavat roolin erityisyyttä ja muutama oppilaista reagoikin välittömästi niihin ”Mä haluan” ja ”Eikun mä haluan...”<sup>285</sup> Yhdessä tunnin jälkeisistä haastatteluista roolijakoa sivuttiin:

Kurunmäki: Oliko sust kiva se että teille jaettiin niinku valmiiks ne lappuset et mikä teidän rooli on...

Oppilas 2: Joo.

Kurunmäki: ...tuntuks se sellaselt et se helpottaa vai oisiks sä halunnut ihan ite keksii oman roolin?

Oppilas 2: No ehkä se helpotti ettei tullut myöskään mitään riitaa että joku haluaa olla toi ja joku toi.<sup>286</sup>

Toisessa 06-oppitunnin haastattelussa haastateltava oppilas koki valmiiksi paperilla jaetut roolit myönteisiksi ja ainakin hieman helpottaviksi, koska niiden takia rooleista ei syntynyt riitelyä.

Havainnoitavilla oppitunneilla on havaittavissa erilaista roolien tarkistamista ja erottelua. 08-oppitunnilla kohtausten esittämistilanteessa niin osa kohtauksen suunnitelleista pienryhmistä kuin haastajaryhmistäkin tarkistaa, miten päin roolit olivatkaan:

Ryhmä 2 varmistaa vastapuolen ohjeistaan opettajalta ”siis me ei olla kristittyjä?”

--

Vastapuoli (roolin ulkopuolelta): ”Mitä, eks meidän pitänyt kuulustella joitain harhaoppisia?”

Opettaja: ”Te ootte niinku katolisia.”<sup>287</sup>

06-oppitunnilla opettaja korostaa roolihahmon ja sitä esittävän oppilaan eroa pyytämällä oppilaita purskahtamasta nauruun ja toteamalla: ”Kukaan ei ole oikeasti sitä mitä esittää.”

---

<sup>282</sup> Havainnointi 08, Keisala.

<sup>283</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 06, Kurunmäki.

<sup>284</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>285</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>286</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>287</sup> Havainnointi 08, Kimanen.

Saman oppitunnin ensimmäisessä haastattelussa oppilas kuvaa oman ryhmänsä kohtausten roolijakoa perustellessaan leikkisyys-virikesanavalintaansa:

Kurunmäki: Entäs sitten tää leikkisyys?

Oppilas 1: Leikkisyys...mä sanoin just äsken et se on niinku leikkii.

Keisala: Mm n.

Kurunmäki: Niin, niin.

Oppilas 1: Eli niinku siel leikitään et mä oon niinku tarjoilija ja ne ovat asiakkaita.<sup>288</sup>

Oppilas näkee roolien ja rooli-ajan merkityksellisenä leikkisyydelle, jota pitää leikin synonyymina.

*Roolin ottaminen* näkyi oppitunteja havainnoitaessa kaikkien kolmen tehdyn draamaharjoituksen kohdalla. Muut kategorian kohdat perustuvat havainnointiaineistoon, lukuun ottamatta 06-oppitunnin ensimmäistä haastattelua, jossa oppilas kertoo valitsemastaan oppiminen-virikesanasta:

Kurunmäki: Sitten tää oppiminen. Missä kohtaa sä tunsit sitä?

Oppilas 1: [edellisen päälle] No koulussa opitaan niinku oppiminen kertoo siitä, että me opetetaan miten esitellä tai miten olla sen tarjoilija tai semmonen mitä tahansa.

Keisala: Mm, joo olla roolissa?

Oppilas 1: Joo.<sup>289</sup>

Oppilas kuvaa oppimisen liittyneen siihen, että koulussa opitaan esiintymään ja olemaan erilaisissa rooleissa. Esimerkiksi hän nostaa Katsomusten kohtaaminen -harjoituksessa esittämänsä tarjoilijan roolin.

Yksinkertaisimmillaan roolin ottaminen näkyy aineistossa Minä olen -harjoituksen yhteydessä, kun kukin oppilas numeroidulla vuorollaan tulee luokan etuosaan, kertoo roolihahmonsa ja asettuu osaksi still-kuvaa.:

Opettaja: ” --- Rooli yksi saapuu ja sanoo ääneen.”

Poika: ”Seimi.” (menee maahan)

Tyttö 2: ”Maria-äiti.” (menee seimen lähelle)

Opettaja: ”Joosef-isä, stuntta.” (roolin saanut poika ei halua osallistua, opettaja ottaa roolin ja menee Marian viereen)<sup>290</sup>

Yksi luokan oppilaista ei halua osallistua ja opettaja päätyy spontaanisti ottamaan hänelle jaetun Joosef-isän roolin, jotta harjoituksen eteneminen ei keskeydy. Otettuaan roolin opettaja asettuu still-kuvaan Maria-äidin viereen.<sup>291</sup>

06-oppitunnilla opettaja antaa välillistä palautetta Jeesus-vauvaa esittävälle oppilaalle tämän asettuessa osaksi still-kuvaa:

Poika: ”Minä olen Jeesus-vauva” (menee seisomaan keskelle, opettaja käskee lähemmäs seimeä ”ei nyt ihan syliin kuitenkaan tarte mennä”. Poika toimii ohjeiden mukaan)<sup>292</sup>

Opettaja ohjeistaa Jeesusta esittävän pojan lähemmäs seimeä esittävää oppilasta, mutta kokee pojan menneen liian lähelle, joten korjaa ohjeistustaan. Poika liikkuu ohjeistuksen mukaan.

---

<sup>288</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>289</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>290</sup> Havainnointi 06, Keisala.

<sup>291</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 06, Kurunmäki.



Myös 08-oppitunnilla moni oppilaista ottaa selkeästi roolin niin repliikkien kuin kehollisuuden kautta.<sup>293</sup> Tunnilla rooleja otetaan myös spontaanisti, esimerkiksi tilanteessa, jossa yksi oppilaista ottaa ilman ennakkosuunnitelmaa Onni-roolihaamon vaimon roolin.

*Rooliin eläytyminen* näkyy myös kaikkien draamaharjoitusten yhteydessä. Tässäkin kategoriassa aineisto on pääosin luokkahavainnoinneista, yhtä haastattelun kohtaa huomioimatta. 06-oppitunnin ensimmäisessä haastattelussa oppilas perustelee haluan auttaa -virikesanavalintaansa. Auttamisen halu kuvaa oppilaan mukaan hänen roolihaamonsa, tarjoilijan, mahdollisuuksia kysyä asiakkaiden toiveita ja auttaa heitä. Roolihaamo ja siihen eläytyminen vaikuttavat olleen oppilaalle merkityksellinen ja jopa vahva kokemus.

Esiintymistilanteista havainnointimuistiinpanoihin on merkitty havainnoitsijoiden erilaisia huomioita äänensävyistä, elehdinnästä ja heittäytymisestä. Eläytymiseen haettiin myös apua opettajalta esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas halusi tietää, miten ortodoksi tekee ristinmerkin.

*Roolihaamon esitleminen* yleisölle tapahtui oppitunneilla ennen kaikkea pienryhmien kohtausten alkupuolella sanallisten repliikkien kautta. Esimerkiksi:

Ryhmä 4 on kirjoittanut omaan esitykseensä alustuksen: ”Tässä on Onni. Onnilla on ongelma...”<sup>294</sup> *Roolihaamon ymmärtäminen* -kategoriaan kuvaa, kuinka oppilaat 08-oppitunnin osassa pienryhmissä pohtivat ja keksivät roolihaamon toiminnalle syitä.<sup>295</sup>

#### 4.2.5 Tulosten tarkastelu: leikillisuus

*Leikillisuus*-pääluokka jakautuu neljään alaluokkaan ja niiden alakategorioihin, jotka ovat esiteltyinä kuviossa 2. Ensimmäinen alaluokka, *Lapsellisuus*, perustuu siihen, että leikki on tyypillisesti liitetty lapsiin.<sup>296</sup> Tutkimusaineistossani esiintyvät suhtautumistavat tukevat osittain tällaista ajattelua, joskaan eivät yksiselitteisesti. Eriävän mielipiteen esitti oppilas, joka koki lapsellisuuden epäsovivaksi kuvaamaan oppituntia, jonka aiheena olivat uskonnot. Tällainen aihe ei hänen mukaansa ole ”lasten asia”

Mielikuvitusta käsiteltiin jo luovuuden yhteydessä, mutta se on myös yhteydessä leikillisyyteen. Mielikuvitukseen suhtaudutaan tyypillisesti kahden eri lähestymistavan kautta. Ensimmäinen vaihtoehto on nähdä se kiinteänä osana varhaislapsuutta, jonka jälkeen lapsen mielikuvituksen rooli väistyy asiallisemman ja puolueettomamman ajattelun tieltä. Vastaavasti mielikuvitus voidaan ajatella ominaisuutena, joka ei liity ainoastaan

---

<sup>292</sup> Havainnointi 06, Keisala

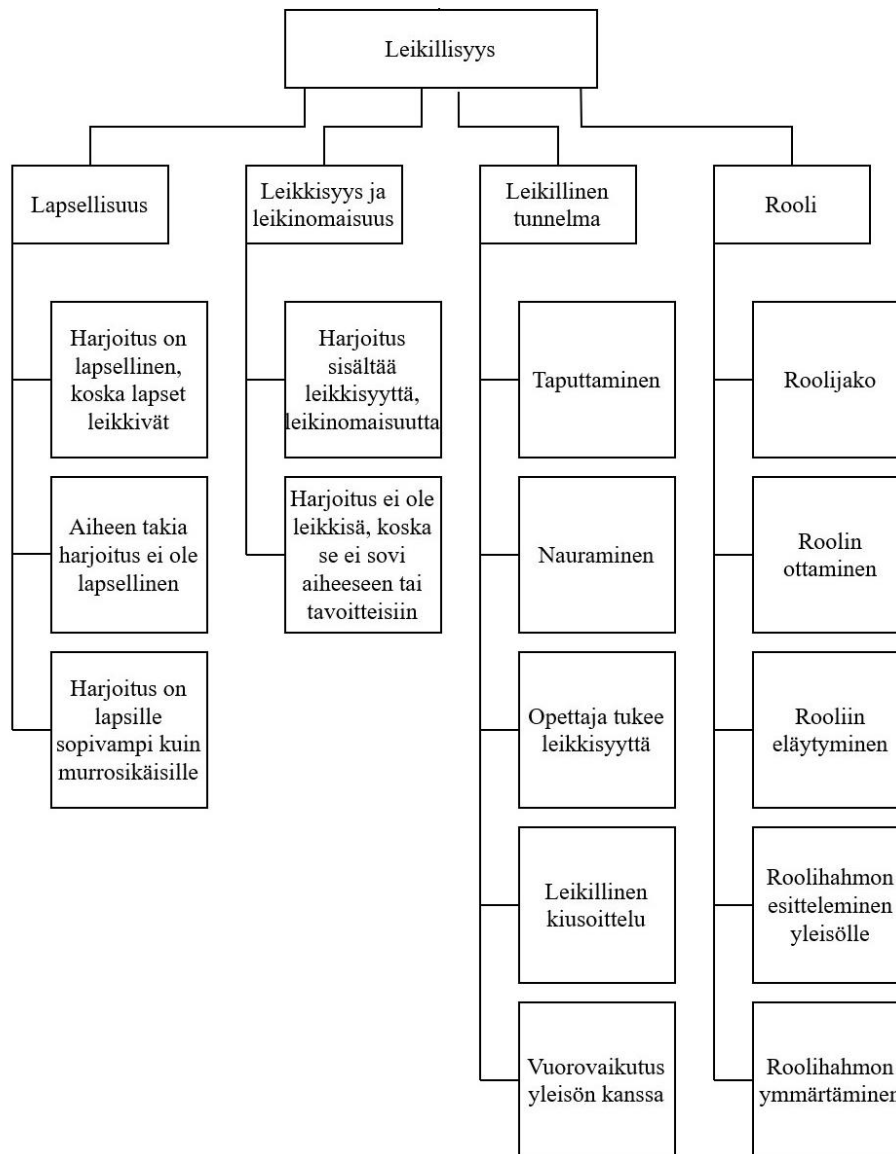
<sup>293</sup> Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>294</sup> Havainnointi 08, Keisala.

<sup>295</sup> Havainnointi 08, Keisala; Havainnointi 08, Kimanen.

<sup>296</sup> Bateson & Martin 2013, 8, 89.

varhaislapsuuteen vaan on ennemminkin edellytys kognitiiviselle kehitykselle ja tukee aikuiselle tyypillistä toimintaa. Tässä jälkimmäisessä lähestymistavassa lapsuuden leikit, jotka vähenevät iän myötä, heijastavat varhaista versiota kyvystä, joka on pysyvä ja hyvin laaja.<sup>297</sup>



**Kuvio 2. Tutkimustulokset: Leikillisuus.**

Göncü ja muut esittävät, että lasten leikkien tyyppejä voidaan jaotella erilaisiin ryhmiin. Ensimmäinen ryhmä koostuu ääneen ja rytmiin perustuvista leikeistä, kuten laululeikeistä. Toinen ryhmä on kielellinen leikki, joka nimityksensä mukaisesti kattaa muun muassa sanat ja lauseet hauskanpitoa tavoiteltaessa. Erona ensimmäiseen kategoriaan on se, että leikki ei perustu niinkään musiikkiin tai rytmiin vaan itse kieleen. Kolmas luokka on leikkisä kiusoittelu, joka ilmenee joko sanallisesti tai nonverbaalisesti. He mainitsivat myös kolme muuta leikkityyppiä, jotka ovat fyysinen ja kuvitteellinen leikki sekä pelit.<sup>298</sup> Omasta

<sup>297</sup> Harris 2006, 205.

<sup>298</sup> Göncü et al. 2006, 172–175.

tutkimusaineistostani erottui ennen kaikkea kuvitteellinen leikki, jonka lisäksi myös kielellinen ja kiusoitteleva leikki ilmenivät jossain määrin. Tutkimustuloksia tarkastellessa voidaan pohtia, edustaako Minä olen -harjoituksen yhteydessä osan oppilaiden kehollinen esiintyminen jossain määrin myös fyysistä leikkiä.

Lindqvist käsittelee teoksessaan eri psykologien suhtautumista leikkiin ja sille annettuihin merkityksiin sekä lähtökohtiin. Hän kuvaa, että Vygotskyn mukaan leikin kautta mahdollistuu epärealististenkin toiveiden toteutuminen. Leikissä sisäinen ja ulkoinen todellisuus kohtaavat, minkä myötä luodaan uusia merkityksiä mielikuvituksen kautta. Kieli on leikin kannalta merkityksellinen väline siinä, miten todellisuutta tulkitaan. Toisaalta leikin on myös tulkittu olevan ulkoisen todellisuuden jäljittelemistä ja sen on ajateltu syntyvän esimerkiksi erilaisia esineitä hyödyntäen. Mielikuvitus liittyy ulkoiseen toimintaan, ei lapsen sisäiseen tunteeseen.<sup>299</sup>

Lindqvist kuvaa kirjansa kuvassa 6.1., kuinka sisäisen ja ulkoisen väliin sijoittuvan leikin sisälle jäävät muun muassa rooli, toiminta ja olemassaoloon liittyvä teema.<sup>300</sup> Omassa tutkimusaineistossani roolin merkitys näkyy vahvasti. Rooli on tyypillinen osa draamatyöskentelyä<sup>301</sup> ja, kuten aiemmin mainittu, myös leikkiä. Vygotsky katsoo, että leikeissä jäljittelyllä on iso rooli, sillä lapsen leikki heijastaa usein melko suoraankin sitä, miten lapsi on nähnyt aikuisten toimivan. Hän kuitenkin korostaa, ettei leikki selity kokonaan todellisuuden jäljittelyn kautta, vaan siinä yhdistyy luova prosessi, jonka myötä syntyy uusi todellisuus.<sup>302</sup> Tutkimusaineistoon kuuluvassa haastattelussa oppilas kuvasi tarjoilijan roolihahmoaan, rooliin liittyvää auttamishalua. Oppilas mainitsi myös aiemman Yrityskylävierailun, jonka yhteydessä hän oli työskennellyt kahvilassa.<sup>303</sup> Oppilas yhdisti aiemman kokemuksensa Katsomusten kohtaaminen -harjoitukseen.

Mead käsittelee leikin ja pelin eroa roolien näkökulmasta. Hänen mukaansa peleissä roolit ovat tarkemmin määriteltäviä ja ohjaavat toimintaa suoraviivaisemmin.<sup>304</sup> Mead jakaa ihmisen toiminnan kolmeen luokkaan, jotka ovat työ, taide ja leikki. Leikki eroaa hänen mukaansa kahdesta ensimmäisestä spontaaniutensa kautta.<sup>305</sup> Draamaharjoitus ei ole vapaan leikin synonyymi, vaikka myös tiettyjä yhtymäkohtia onkin löydettävissä. Leikkiin tai peliin.

---

<sup>299</sup> Lindqvist 1998, 68–70.

<sup>300</sup> Lindqvist 1998, 70.

<sup>301</sup> Toivanen 2015, 12.

<sup>302</sup> Vygotsky 2004, 11–12.

<sup>303</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>304</sup> Mead 2001, 15.

<sup>305</sup> Mead 2001, 33.

liittyy myös eräänlainen epävarmuus.<sup>306</sup> Tutkimusaineistoni draamamateriaalien kohdalla epävarmuus opettajan näkökulmasta liittyi etenkin siihen, palveleeko harjoitus opetuksen päämäärää todellisessa tilanteessa.

Caillois kirjoittaa, että leikki tai pelit ovat yleensä erotettuja muusta todellisuudesta esimerkiksi tapahtumapaikan kautta.<sup>307</sup> Tämä näkyi myös oppitunneilla, kun still-kuva ja molempien oppituntien pienryhmien esitykset toteutettiin vähintään osittain luokan etuosasta käsin. Luokan etuosa muodostui luonnostaan esiintymislavaksi. Tilanne purkautui usein myös taputusten myötä, mikä toimi eräänlaisena merkinä siitä, että draaman maailma vaihtui takaisin todellisuuteen. Caillois tuo myös esille, että leikit ja pelit voidaan jakaa kahdentyypisiin joukkoihin sääntöjen tai säännöttömyyden perusteella. Esimerkkinä hän käyttää muun muassa shakkia, jota ohjaavat säännöt, joiden kautta peli erkane omaksi selkeäksi todellisuudekseen, jota pelataan tai leikitään tosissaan. Toisaalta esimerkiksi erilaiset nukke- ja sotaleikit puolestaan eivät sisällä selkeitä sääntöjä, vaan leikkijä leikkii niissä todellista todellisuutta ottamastaan roolista käsin ikään kuin leikki olisi totta.<sup>308</sup> Draama asettuu edellisten väliin eräänlaisena yhdistelmä, jota ohjaavat tietyn harjoituksen säännöt, mutta jossa kuitenkin otetaan rooli, jota esitetään mahdollisimman todenmukaisesti luodussa todellisuudessa. Toivanen kirjoittaa, että draaman yhteydessä oppilas toimii roolissa ikään kuin olisi kuvitteellisissa tilanteissa.<sup>309</sup>

Leikkiin liittyy ajatus siitä, että luovana toiminnanmuotona sen yhteydessä on mahdollista vapaasti hyödyntää mielikuvitusta ja oppia myös muilta.<sup>310</sup> Anna Pauliina Rainion haastattelu teoksessa Oivaltava oppiminen, tuo hyvin esiin ristiriitaa, jossa aikuinen käyttää leikkiä opetusvälineenä, minkä takia itse leikki kuihtuu.<sup>311</sup> Toisaalta Rainio pitää myönteisenä, että leikin elementtejä sovelletaan opetukseen ja tuo myös esiin draaman ja improvisaation olevan leikille läheisiä toimintaperiaatteille. Nuori saattaa suhtautua myös avoimemmin draamaa kuin leikkimistä kohtaan. Rainio katsoo, että leikki, draama ja teatteri voivat toimia välineinä lisätä oppilaiden sitoutumista oppimiseen.<sup>312</sup> Kuitenkin tutkimustuloksissa 06-oppituntin opettaja yhdisti heittäytymisenpuutteen alkavaan murrosikään. Toisaalta murrosikäinen nuori kaipaa elämyksellisyyttä, jota ilman motivaation ylläpitäminen on haastavaa. Oppimista helpottavat opetuksen vaihtelevuus, sen innostavuus

---

<sup>306</sup> Caillois 2001, 7.

<sup>307</sup> Caillois 2001, 6.

<sup>308</sup> Caillois 2001, 8–9.

<sup>309</sup> Toivanen 2015, 12.

<sup>310</sup> Sajaniemi et al. 2015, 123.

<sup>311</sup> Lonka 2015, 115.

<sup>312</sup> Lonka 2015, 116.

sekä kokemuksellisuus.<sup>313</sup> Draaman kautta edelliset vaikuttivat monen oppilaan kohdalla toteutuvan, vaikka osa oppilaista ei harjoituksista innostunut. On myös huomioitava, että yleisesti ottaen 08-oppitunnin kahdeksaluokkalaiset, joiden murrosikä on jo pidemmällä, vaikuttivat innostuneilta ja motivoituneilta. On syytä esittää kysymys, johtuiko osan 06-oppitunnin oppilaiden heittäytymisen halun puute esimerkiksi enemmän tavasta, jolla ohjeet annettiin tai esimerkiksi luokassa vallitsevasta tunnelmasta. Murrosikäisten oppilaiden kohdalla ryhmäyttäminen on ryhmädynamiikan kannalta merkittävässä roolissa opettajasta lähtevän motivoinnin ohella.<sup>314</sup>

Toon ja Hendy kirjoittavat, että aikuisella on erilaisia syitä ottaa rooli. Roolin ottaminen saattaa esimerkiksi auttaa lapsia keskittymään päätökseen, jolla draaman eteenpäinvieminen on mahdollista.<sup>315</sup> Tutkimusaineistoni toisella opettajalla roolin ottaminen tapahtui hyvin nopeasti improvisoiden, kun Joosef-roolilapun saanut oppilas ei halunnut osallistua harjoitukseen. Ottamalla roolin opettaja toivoo harjoituksen etenevän sujuvasti ja keskeytymättä. 08-oppitunnilla opettajan rooli esiintymistilanteessa muistuttaa eräänlaista puheenjohtajaa hänen antaessa puheenvuoron niin esiintyjille kuin myös heitä haastavalle pienryhmälle. Opettaja myös kysyy haastavan ryhmän lopullisen tuomion.

Sawyer mainitsee, että opettaja on nähty niin päätöstentekijänä, avustajana kuin esiintyjänäkin.<sup>316</sup> Näitä näkökulmia tukee myös oma tutkimusaineistoni. Molemmat avustivat pienryhmien työskentelyä tekemillään ehdotuksilla ja vastaamalla esitettyihin kysymyksiin. Opettajien päätökset puolestaan liittyivät tunnin aikatauluun ja etenemiseen sekä roolijakoon. 06-oppitunnilla opettaja teki päätöksen roolin ottamisesta ja siirtyi myös esiintyjäksi. Sawyer kirjoittaa luovasta, improvisoivasta opettamisesta. Tällaisen opettamisen taustalla on hänen mukaansa jatkuva päätösten tekeminen, minkä kautta oppilaiden tarpeisiin on mahdollista vastata nopeasti eri tilanteissa.<sup>317</sup>

Göncü ja muut saivat tutkimuksessaan selville leikkiin liittyvistä kulttuurisista eroista esimerkiksi sen, että afroamerikkalaisten ja euroopanamerikkalaisten lasten leikkikumppaneita ovat toiset lapset, heidän hoitajansa ja osittain myös heidän opettajansa. Tutkimuksessa kolmas tutkittava ryhmä, turkkilaiset lapset, leikki pääosin vain toisten lasten kanssa.<sup>318</sup> Myös omassa tutkimuksessani opettajat osallistuivat eri tavoin draamatunnin harjoituksiin. 06-oppitunnilla opettajan ottaessa Joosef-isän roolin Minä olen -harjoituksessa,

---

<sup>313</sup> Sajaniemi et al. 2015, 173–174.

<sup>314</sup> Luodeslampi & Nevalainen 2005, 201.

<sup>315</sup> Hendy & Toon 2001, 67.

<sup>316</sup> Sawyer 2004, 17.

<sup>317</sup> Sawyer 2004, 17.

näkyä osallistuminen selkeimmin. Tilanteessa opettaja muuttui hieman enemmän vertaiseksi oppilaiden kanssa.

Nilsson ja Waldemarson kirjoittavat, että rooleja esiintyy kolmessa erilaisessa kontekstissa, jotka ovat arkipäivä, teatterinnäyttämö ja roolileikki. Arkipäivän roolit liittyvät sosiaaliseen kanssakäymiseen ja ovat usein tiedostamattomia. Teatterin yhteydessä roolit liittyvät ennen kaikkea näyttelijäntyöhön, jonka yhteydessä näyttelijä luopuu omasta identiteetistään ja muuttuu roolihahmoksi. Roolileikillä tai -pelillä (rollspel) viitataan puolestaan toimintaan, jossa otetaan erilaisia rooleja ja asetelmia joissain tietyissä tilanteissa, jotka joko pohjautuvat todellisuuteen tai ovat kuvitteellisia. Tilanteiden kautta voidaan tarkastella erilaisia tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat. Nilsson ja Waldemarson näkevät merkittävimpänä erona kahdessa jälkimmäisessä luokassa sen, ettei roolileikki vaadi samanlaista ammattitaitoa tai identiteetin vaihtamista kuin teatterissa tapahtuva näyttelijäntyö. Roolileikkiä voidaan hyödyntää erilaisissa yhteyksissä, kuten esimerkiksi terapian tai opetuksen tukena. Pedagogisella roolileikillä ei ole yhtä tarkkaa määritelmää, vaan se ilmenee erilaisina variaatioina.<sup>319</sup>

Kun tarkastellaan tutkimusaineiston kolmea draamaharjoitusta, asettuu etenkin Kuka on kristitty? -harjoitus Nilssonin ja Waldemarsonin roolileikkiryhmään, koska siinä pienryhmät saavat selkeät roolit ja tilanteen käsiteltäväksi. Myös Katsomusten kohtaaminen - ja Minä olen -harjoitukset voidaan lukea samaan joukkoon. Nilssonin ja Waldemarsonin kolmijaossa on puolensa, mutta toisaalta se rajaa tarkasti roolileikin ja teatterin maailman kauas sekä erilleen toisistaan. Draamaharjoitusten yhteydessä tällainen jako tuntuu turhan yksinkertaistavalta. Draamakasvatuksessa roolileikki ja teatteri eivät näyttäyty toisistaan irrallisina ja ne voivat lainata toisiltaan.

Luovuus liittyy kykyyn leikkiä, mutta korkeamman tason lopputulos on mahdollista saavuttaa vain sitä syvemmillä tasoilla, jotka vaativat myös ideoiden haastamista ja kokeilua.<sup>320</sup> Jyrhämä ja muut ohjeistavat ”Arvosta oppilaiden leikillisyyttä, huumorintajua ja kokeilumieltä”, jotta opetus tukisi luovuutta.<sup>321</sup>

### **4.3 Kokemus draamatunnista**

Tutkimustulokset jakautuvat draamatunnin kokemusten osalta kolmeen alaluokkaan:

*Vaikeustaso, Tyypillisestä poikkeava oppitunti ja Draamaharjoitus ja luovuus.* Tuloksissa

---

<sup>318</sup> Göncü et al. 2006, 176.

<sup>319</sup> Nilsson & Waldemarson 1988, 9–13.

<sup>320</sup> Jyrhämä et al. 2016, 157.

<sup>321</sup> Jyrhämä et al. 2016, 158–159.

korostuvat aiempiin *Luovuus*- ja *Leikillisuus* -pääluokkiin verrattuna havainnointiaineiston sijasta ennen kaikkea haastattelumateriaalit sekä oppilaiden täyttämät palautekyselyt sekä opettajan muistiinpanopohjan vastaukset. Edellinen on ymmärrettävää, koska nimetyt aineistotyypit korostavat tunneille osallistujien henkilökohtaista kokemusta ulkopuolisen havainnoitsijan näkökulman sijasta.

#### 4.3.1 Vaikeustaso

Draamatunnin ja draamaharjoitusten vaikeustaso koettiin kolmeen eri kategoriaan jaettavilla tavoilla. Ensimmäinen suhtautumistapa on *Draamaharjoitus vaikea tai ajoittain haastava*, toinen *Draamaharjoitus oli helppo* ja viimeinen *Draamaharjoitus vaikutti vaikealta, vaikka ei ollut sitä*. Vaikeustaso-alaluokassa kaikki kategoriat perustuvat lähes kokonaan oppilaiden haastatteluihin sekä opettajien kirjoittamiin muistiinpanoihin. Osa oppilaista sanoi kokemutaan usealla eri tavalla.

*Draamaharjoitus vaikea tai ajoittain haastava*, tuo esiin oppilaiden harjoituksiin liittämiä haastavia kokemuksia. Etenkin 06-oppitunnin jälkeisessä toisessa haastattelussa haastateltava oppilas koki harjoitukset tyypillisestä oppitunnista poikkeaviksi ja hieman haastaviksi. Tehtävissä haastavinta oli aluksi niiden ymmärtäminen, millä oppilas tarkoittaa todennäköisesti ohjeistuksen ymmärtämistä.<sup>322</sup> 08-oppitunnin haastattelussa oppilas tuo esiin, että koki vaikeaksi sellaisen kohtauksen suunnittelemisen, mikä ei olisi vaikeasti ymmärrettävä yleisölle.<sup>323</sup> 06-oppitunnin opettaja puolestaan kuvaa tuntiin liittyviä haasteita muistiinpanoissaan seuraavasti:

Jos käsitteet olivat vieraita (joulukuvaelma, vieraaseen katsomukseen eläytyminen), harjoitus oli vaikea.<sup>324</sup>

Opettaja pohtii antamassaan palautteessa, että oppilaiden tiedollinen lähtötaso vaikuttaa siihen, onko harjoitus vaikea vai ei.

Haastatteluihin osallistuneet oppilaat kokivat harjoituksen ajoittain haastavaksi. Haasteet kuitenkin pystyttiin ohittamaan joko oppilaan oman oivalluksen tai opettajan neuvojen kautta. 06-oppitunnilla yksi pienryhmistä ei saanut valmisteltua ollenkaan Katsomusten kohtaaminen -harjoitukseen kohtausta, jolloin ryhmä ei esiintynyt muulle luokalle ollenkaan.<sup>325</sup> Todennäköisesti harjoitus ja sen ohjeistus koettiin niin vaikeaksi, että harjoituksen tekeminen ei ollut mahdollista.

---

<sup>322</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>323</sup> Haastattelu 08.

<sup>324</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 06.

<sup>325</sup> Havainnointi 06, Keisala; Havainnointi 06, Kurunmäki.

Monen oppilaan kokemusta kuvasi, että *Draamaharjoitus oli helppo*. Sama oppilas, joka kuvaa harjoituksen ohjeiden ymmärtämisen haastavaksi, koki kuitenkin, ettei tunti tuntunut vaikealta, koska ryhmä auttoi ymmärtämään.<sup>326</sup>

*Draamaharjoitus vaikutti vaikealta, vaikka ei ollut sitä* -kategoriaan kuuluu monen oppilaan kokemus siitä, että harjoitus tuntui haastavalta ennen ratkaisevaa oivallusta. Oivalluksen jälkeen osa oppilaista koki harjoituksen yllättävänkin helpoksi.<sup>327</sup> 06-oppitunnin ensimmäisen oppilaan haastattelussa haastateltava ei valinnut vaikeus-virikesanaa kuvaamaan kokemustaan. Tätä hän perustelee sillä, että hänen ryhmänsä ei puhunut esityksessä liikaa tai käyttänyt vaikeita sanoja sen aikana.<sup>328</sup> Oppilas liittyy näin ollen vaikeuden ja helppouden ennen kaikkea pienryhmien esityksiin ja siihen, kuinka hyvin muu luokka yleisön roolissa pystyi ne ymmärtämään.

Ennakkotiedoilla oli tässäkin kategoriassa oma roolinsa. 06-oppitunnin toisessa haastattelussa oppilas valitsi osaaminen-virikesanan. Hän perusteli osanneensa tarvittavia asioita jo valmiiksi, mikä teki harjoituksesta helpon.<sup>329</sup> Kolmannessa haastattelussa oppilas kuvasi ensimmäisenä tehdyn Minä olen -draamaharjoituksen olleen helppo, koska hän oli jo aiemmin tehnyt still-kuvia.<sup>330</sup> 08-haastattelussa toinen oppilas kuvaa, että ensimmäisen oivalluksen jälkeen harjoitus ei enää tuntunut vaikealta vaan rakentui ryhmässä idea ideaalta kokonaisuudeksi, josta syntyi selkeä ja hyvä teksti eli kohtauksen käsikirjoitus Kuka on kristitty? -harjoituksessa.<sup>331</sup>

#### 4.3.2 Tyypillisestä poikkeava oppitunti

Oppilaiden haastatteluissa ja opettajien muistiinpanoissa tuotiin eri tavoin esiin, että draamatunti oli *Tyypillisestä poikkeava oppitunti*. Tämä alaluokka jakautuu kahteen seuraavaan kategoriaan: *Draamatunti tai -harjoitus poikkesi tyypillisestä* ja *Osallistuminen tunnilla poikkesi tavallisesta*.

*Draamatunti tai -harjoitus poikkesi tyypillisestä* tuli oppilaiden haastatteluissa esiin selvästi. Oppilaat sanoittivat kysyttäessä hyvin suoraan, että tunti oli erilainen kuin yleensä. Esimerkiksi 06-oppitunnin toisessa haastattelussa oppilas kertoi, että koki harjoituksen tyypillisestä oppitunnista poikkeavaksi ja hieman haastavaksi.<sup>332</sup> 08-tunnin oppilaiden haastattelussa tuotiin esiin, että draamaharjoitus ja siihen liittyvä esitys olivat erilaisia kuin

---

<sup>326</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>327</sup> Haastattelu 06, 3/3; Haastattelu 08.

<sup>328</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>329</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>330</sup> Haastattelu 06, 3/3.

<sup>331</sup> Haastattelu 08.



luokan tyypilliset oppitunnit. Samassa haastattelussa toinen oppilas pohti, että draamaharjoitus toi vaihtelua monen oppiaineen faktoihin perustuvaan sisältöön, koska mielipiteistä keskusteltiin ja niillä oli enemmän arvoa kuin yleensä.<sup>333</sup>

Myös opettajat viittaavat muistiinpanoissaan tunnin erilaisuuteen, joskaan eivät aivan yhtä suorasanaisesti kuin oppilaat. 06-opettaja kuvaa täyttämässään muistiinpanopohjassa, että koki oppilaiden olleen hieman hämmentyneitä. Hän arveli hämmennyksen johtuneen uudesta tilanteesta sekä aikataulusta.<sup>334</sup> 08-oppitunnin opettaja huomauttaa, että Uskallushankkeen oppitunnin lisäksi luokalla oli tyypillisestä poikkeava koulupäivä.<sup>335</sup> Poikkeavuus johtui juhlapäivästä.

*Osallistuminen tunnilla poikkesi tavallisesta* -kategoriassa draamatunnin erilaisuutta käsitellään osallistumisen näkökulmasta. 06-oppitunnin toisessa haastattelussa oppilas kuvasi, että luokan osallistuminen oli erilaista kuin tyypillisesti oppitunneilla, sillä asioihin suhtauduttiin hänen mielestään vakavammin.<sup>336</sup>

Opettajien muistiinpanopohjan toisessa kohdassa kysyttiin, millä tavalla oppilaat lähtivät mukaan ja millaiset oppilaat lähtivät mukaan. 06-tunnin opettaja kuvaa vastauksessaan, että ensimmäisenä tehty Minä olen -harjoitus tuntui oppilaista hieman vieraalta. Yksi oppilaista vetäytyi täysin omista henkilökohtaisista syistä. Opettaja piti kuitenkin harjoituksen perusajatusta toimivana ja koki oppilailla olleen hauskaa. Toisena tehtyä harjoitusta Katsomusten kohtaaminen opettaja piti ensimmäistä vaikeampana ja toimivampana ryhmän kuudesluokkalaisilla oppilailla. Muiden lomakkeen kysymysten kohdalla opettaja kuvaa, että yleensä kielitaitonsa takia vetäytyvä oppilas osallistui Katsomusten kohtaamiseen -harjoitukseen. Vaikka opettaja kuvasi tunnelman luokassa olleen hämmentynyt, katsoi hän oppilaiden lähteneen mukaan harjoituksiin ”yllättävän hyvin”.<sup>337</sup> 08-oppitunnin opettaja puolestaan kuvailee vastauksessaan:

Oppilaat lähtivät harjoitteisiin erinomaisesti mukaan pienen ohjeistuksia seuranneen alkuhämmingin jälkeen. Uudet harjoitustyypit toivat energiaa koko porukkaan.<sup>338</sup>

Myös 08-opettaja liittyy tuntiin hämmennyksen tunteen, joka hänen kokemuksensa mukaan liittyi harjoituksen ohjeistamisen yhteyteen. Hän kuitenkin koki uusien harjoitustyyppien tuoneen energiaa oppilaisiin. Hän kuvaa lomakkeessaan, että ”luokan aktiivisimmat oppilaat

---

<sup>332</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>333</sup> Haastattelu 08.

<sup>334</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 06.

<sup>335</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 08.

<sup>336</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>337</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 06.

<sup>338</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 08.

pysyivät aktiivisina, ja tartuttivat innokkuutta koko porukkaan.” Hän tuo esiin, että myös tyypillisesti hiljaisemmat oppilaat olivat aktiivisia pienryhmäkeskusteluissa.<sup>339</sup>

**Taulukko 6. 06-oppitunnin oppilaiden palautekyselyssä valitsevat sanat.**

Oppilaan valitsema sana	Valitun sana ilmenemismäärä
haluan auttaa;	3
turvallinen	1
iloinen	5
myötätuntoinen	1
haluan tietää lisää	4
hämmmentynyt	2
innostunut	3
vahva	1

Haastatteluihin osallistui vain pieni osa luokkien oppilaista. 06-oppitunnin oppilaiden täyttämät palautekyselyt tuovat kuitenkin esiin laajemman oppilasjoukon kokemuksen. Taulukossa 6. on nähtävissä, että palautekyselyssä oppilaat ovat valinneet eniten vaihtoehtoja ”haluan tietää lisää” ja ”iloinen”. Vain kaksi on valinnut sanan ”hämmmentynyt”. Hämmennystä enemmän on valittu ”haluan auttaa” ja ”innostunut”.<sup>340</sup> Tunti vaikuttaa olleen samaan aikaan myönteinen kokemus ilon ja innostuksen kautta sekä toisaalta aiheuttaneen myös lisää tiedon- ja auttamisenhalua. Yksittäiset oppilaat vastasivat kysymykseen ”Miltä sinusta tuntuu tämän oppitunnin / työskentelyn jälkeen?” myös sanoilla ”turvallinen”, ”vahva” ja ”myötätuntoinen”.<sup>341</sup>

### 4.3.3 Draamaharjoitus ja luovuus

*Draamaharjoitus ja luovuus* -alaluokka jakautuu kolmeen kategoriaan, joista kaksi ensimmäistä kuvaavat harjoituksen ja luovuuden välistä ilmenemissuhdetta. Kategoriat ovat *Luovuus liittyy draamaharjoitukseen* ja *Luovuutta draama harjoituksessa liian vähän*.

Viimeinen kategoria on *Draamaharjoituksen opettamat tai vahvistamat taidot*.

*Luovuus liittyy draamaharjoitukseen* -kategoriassa oppilaat kokivat, että luovuus tai sen harjoittaminen liittyi harjoitukseen. 06-oppitunnin ensimmäisessä ja kolmannessa haastattelussa oppilaat joko valitsivat itse luovuus-virikesanan tai haastattelijan pyynnöstä pohtivat luovuuden liittymistä heidän kokemukseensa oppitunnista.<sup>342</sup> Ensimmäisessä haastattelussa oppilas perusteli valintaansa sillä, että harjoituksissa sai keksiä mielikuvituksellisia asioita kuten kohtausten tapahtumapaikan McDonald´sin jouluisia

<sup>339</sup> Opettajan muistiinpanopohja, 08.

<sup>340</sup> Oppilaiden palautekysely, 06.

<sup>341</sup> Oppilaiden muistiinpanopohja, 06.

ruokalajeja. Kolmannessa haastattelussa oppilas vastaa haastattelijan kysymykseen ytimekkäästi:

Keisala: Joo, aivan. Mä voisin viel kysyä, ää, tätä ei nyt valittu tänne mut tääl luovuus-sana niin näkisitteks te niinku mitään yhteyttä tällä?

Oppilas 3: Joo. Draamaharjoitukseen.<sup>343</sup>

Vaikka oppilaat eivät valinneet virikesanoista luovuus -sanaa, liittivät he sen kysyttäessä oppituntiin. Samoin käy 08-oppitunnin haastattelutilanteessa, kun kysyttäessä oppilaat myöntävät, että harjoituksessa harjoitettiin luovuutta.<sup>344</sup>

*Luovuutta draama harjoituksessa liian vähän -kategoria* on pieni, vain yhden oppilaan kokemukseen perustuva. Haastattelijan tuodessa esiin, ettei oppilas valinnut luovuus-sanaa, oppilas toteaa ”No vois, ois voinut olla enemmänki”<sup>345</sup> Oppilas ei kiistä täysin, etteikö luovuutta olisi ollut, mutta vaikuttaa kokevan, ettei luovuuden koko potentiaalia käytetty. Haastattelijan kysyessä aiheesta lisää, tuottaa oppilaalle haasteita aluksi sanoittaa kokemusta tarkemmin:

Kurunmäki: Milläläilla sä oisit erityisesti toivonut sellast jotain lisää luovuutta?

Oppilas 2: No en mä tiiä. Luovuutta. [naurahtaa]

Keisala: Mm.

Kurunmäki: Joo.

Keisala: Mut tuleeks sul mitää vaik jotain kohtaa nii missä kohtaa sitä ois voinut sun mielestä käyttää enemmän?

Oppilas 2: No en mä tiiä, ehkä just niissä still-kuvissa.

Keisala: Joo.

Kurunmäki: Nii.

Oppilas 2: Että ois ollut enemmän niiku luovuutta kun kaikki oli sellases pienessä kasassa oikeestaan

Kurunmäki: Nii, niinpä.

Keisala: Joo.

Oppilas 2: Ja ehkä niissä sitten pienissä näytelmissä, että ois ollut pikkasen enemmän luovuutta...

Keisala: Joo.

Oppilas 2: ...luovuutta. [naurahdus]

Keisala: Niin joo. [naurahtaa mukana]<sup>346</sup>

Haastattelijan pyytäessä oppilasta kertomaan jostain kohdasta tunnilla, missä luovuutta olisi voitu käyttää enemmän, oppilas mainitsee Minä olen -harjoituksen still-kuvat ja niihin asettumisen ”kasassa”. Myös Katsomusten kohtaaminen -harjoituksen kohtauksessa olisi oppilaan mielestä voitu käyttää enemmän luovuutta.

*Draamaharjoituksen opettamat tai vahvistamat taidot -kategoria* tuo yhteen edellisten kategorioiden merkityksen. Luovuus nähtiin haastatteluissa merkityksellisenä ja harjoittamisen arvoisena useasta syystä. 08-oppitunnin haastattelussa oppilaat pohtivat luovuuden merkitystä:

---

<sup>342</sup> Haastattelu 06, 1/3; Haastattelu 06, 3/3.

<sup>343</sup> Haastattelu 06, 3/3.

<sup>344</sup> Haastattelu 08.

<sup>345</sup> Haastattelu 06, 2/3.

<sup>346</sup> Haastattelu 06, 2/3.

Kimanen: Meil on nyt muutama minuutti aikaa ni mä haluan yhen kysymyksen kysyy mutta kerrotteko vielä tost luovuudesta?

Oppilas 5: No siis luovuutta sä tarviit kaikkialla luovuutta. Jossei sul ei oo luovuut...jos sä et oo luova nii sun aika vaikee edetä elämässä koska no sul ei, sul ei oo annettu ohjeita kaikkeen.

Kimanen: Mm joo.

Oppilas 5: Sun pitää selvittää tosi moni asia itte.

Kimanen: Joo

Keisala: [samanaikaisesti] Joo.

Oppilas 5: ...mitä sä haluat tehdä elämällä ja tälleen ja...

Keisala: Niinpä.

Oppilas 5:.... niit ei kukaan tuu sulle, että näin sä teet piste.<sup>347</sup>

Luovuuden harjoittaminen on oppilaiden mielestä tärkeää, koska elämän erilaisissa tilanteissa on tai saa muilta harvemmin selkeitä ohjeita, joiden mukaan toimia. Myös 06-oppitunnin ensimmäisessä haastattelussa oppilas pohtii haastattelijoiden johdolla itsenäisyyttä ja ohjeiden määrää oppitunnilla:

Kurunmäki: --Tuntuks susta...

Keisala:..joo.

Kurunmäki: ...joo, et tos tehtävässä niinku harjoteltiin sellasta itsenäisyyttä vai enemmän sellasta niiku että ei niin itsenäisesti vaan ehkä seurataan ohjeita enemmän kumpi sun mielestä ois ehkä enemmän?

Oppilas 1: Noo itsenäisyys on enemmän.

Kurunmäki: Joo okei.

Keisala: Joo.

Oppilas 1: Siellä ei kerrottu...

Keisala: Mm.

Oppilas 1: ...niin paljon oh-ohjeita.<sup>348</sup>

Oppilas koki oppitunnin melko itsenäiseksi, koska ohjeita ei annettu paljoa.

Kahdeksaluokkalaiset 08-oppitunnin oppilaat sanoittivat oppimaansa haastattelussa eniten ja tarkimmin. He kokivat, että draamaharjoitus selvitti enemmän ja tarkemmin aiemmin käsiteltyä aihetta tuoden kaikkien näkökulman ja mielipiteen esille. Toinen tärkeä asia heidän kokemuksessaan liittyi mielipiteisiin ja niiden jakamiseen. He kuvasivat, että tunnilla sai kertoa aidon mielipiteensä ja tulla kuulluksi turvallisessa tilassa. Oman mielipiteen kertomisen he näkivät tärkeänä taitona, jotta uskaltaa kertoa omat ajatuksensa ja pystyy vaikuttamaan asioihin. Toinen haastateltava kuvasi, että tehdyn draamaharjoituksen jälkeen tietää, että oman mielipiteen kertominen on myönteinen asia, eivätkä erimielisyydet ole niin vakavia.<sup>349</sup>

#### 4.3.4 Tulosten tarkastelua: kokemus draamatunnista

Draamatuntiin liittyvät kokemukset ja niiden jakautuminen alakategorioihin on tarkasteltavissa kuviossa 3. Kokemusta draamatunnista on merkittävää tarkastella, koska kuten POPS 2014 toteaa ”Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta

---

<sup>347</sup> Haastattelu 08.

<sup>348</sup> Haastattelu 06, 1/3.

<sup>349</sup> Haastattelu 08.

edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista”.<sup>350</sup> Bateson ja Martin kokoavat teoksessaan eri tutkijoiden havaintoja mielialan tai tunnetilan (mood) merkityksestä luovuudelle. Yhteenvetona he toteavat, että myönteinen mieliala on yhteydessä luovuuteen, joskin liian innostuva, positiivinen mieliala ei enää edistä sitä.<sup>351</sup> Mieliala liittyy vahvasti niin luovuuteen kuin leikillisyyteen oppitunneilla. Liian asiallinen ja vakava tunnelma saattaa tyrehdyttää draamaharjoitusten antaman mahdollisuuden käyttää luovuutta. Katson, että tukemalla leikillisyyttä tuetaan Batesonin ja Martinin mainitsemaa myönteistä mielialaa ja sitä kautta luovuuden toteutumista. Myös Policastro ja Gardner kirjoittavat leikillisen lähestymistavan todennäköisimmin johdattavan luovaan lopputulokseen.<sup>352</sup> Edellisiä vasten voidaan todeta, että myönteinen kokemus tukee oppimista sekä luovuutta. Aineistossa korostuu niin opettajan kuin opetettavan luokan merkitys tunnelman luomisessa. 08-oppitunnin haastattelussa oppilaat toivat esiin myönteisen kokemuksen omien mielipiteiden kertomisesta ja kuulluksi tulemisesta. Oppilaiden uskallus jakaa omia mielipiteitään kertoo ryhmän toimivuudesta.<sup>353</sup> Luovuuden kannalta myös vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. Suopeuden periaatteen mukaisesti toisen väitteet tulisi tarkastella mahdollisimman hyvántahtoisesti. Näin keskustelulla on mahdollisuus syventyä. Rakentava palaute tukee luovuutta toisin kuin kyyninen suhtautuminen.<sup>354</sup> Kuten Lonka kirjoittaa:

Oppimisen, leikin ja luovan työn onnistumisen kannalta on keskeistä, miten ihmiset pystyvät tukemaan ja kannustamaan toisiaan. -- Latistava ja ahdistava ilmapiiri vähentää oppimisen mahdollisuuksia.<sup>355</sup> Vaikeustaso koettiin aineistossa eri tavoin. Sopiva vaikeustaso on oleellinen esimerkiksi motivaation kannalta. Sopivan haastava tehtävä suhteessa aikaisempaan osaamistasoon mahdollistaa sisäisen motivaation syntymisen.<sup>356</sup> Tutkimustuloksissa on nähtävissä, että harjoitusten vaikeustaso oli osalle oppilaista sopivampi kuin toisille. Moni 06-oppitunnin oppilaista koki olonsa tunnin jälkeen iloiseksi, tiedonhaluiseksi ja innostuneeksi.

Hämmennyksen tunne mainittiin muutamissa haastatteluissa ja opettajien kirjallisissa muistiinpanoissa. Episteemiset tunteet tarkoittavat erilaisia tietoon ja oppimiseen liittyviä tunteita, jotka voivat olla myönteisiä tai kielteisiä. Hämmennyksen tunne voi olla oppimisen kannalta myös myönteinen tunne. Tällöin vaatimuksena on, että itse tehtävä on riittävän kiinnostava. Ilman sopivan suurta toiminnallista tukea esimerkiksi uudenlaiset

---

<sup>350</sup> POPS 2014, 17.

<sup>351</sup> Bateson & Martin 2013, 60–62.

<sup>352</sup> Policastro & Gardner 2014, 217.

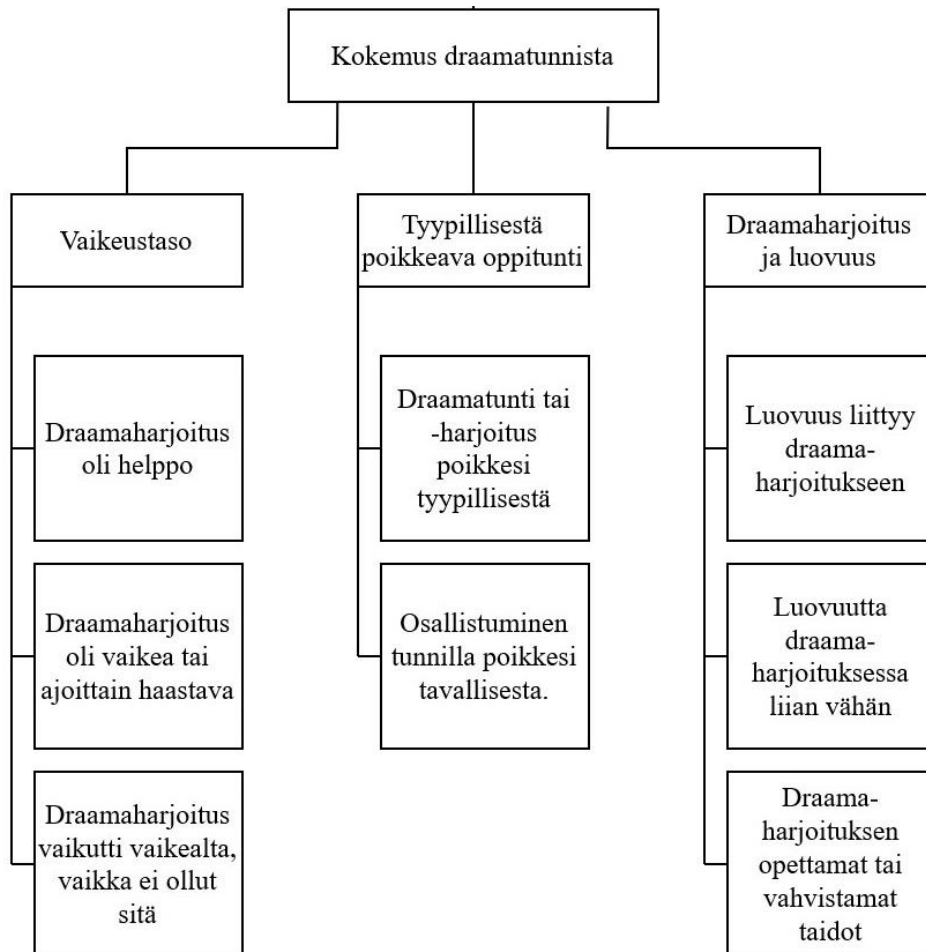
<sup>353</sup> Luodeslampi & Nevalainen 2005, 201.

<sup>354</sup> Lonka 2015, 200–201.

<sup>355</sup> Lonka 2015, 201; Hakkarainen et al. 2004, 189.

<sup>356</sup> Lonka 2015, 169.

ongelmanratkaisutehtävät saattavat oivaltamisen ilon sijasta tuottaa ahdistusta.<sup>357</sup> Etenkin 06-oppitunnin pienryhmän kohdalla voidaan pitää todennäköisenä, että vaikeustaso oli liian korkea ja esimerkiksi opettajalta saadun tuen määrä riittämätön, jotta oppilaat olisivat päässeet kielteisten tunteiden esimerkiksi hämmennyksen yli oivaltamisen tunteeseen.



**Kuvio 3. Tutkimustulokset: Kokemus draamatunnista.**

Moni haastateltavista oppilaista koki draamatunnin olevan erilainen verrattuna luokan tyypillisiin oppitunteihin. Oppilaiden kokemus on todennäköisesti yhteydessä tutkielmani taustaluvussa esiteltyyn teemojen näkökulmasta tarkasteltavaan didaktiikkaan.<sup>358</sup>

Draamaharjoituksia sisältävä oppitunti yhdistää toiminnallisemman ja draamallisemman lähestymistavan oppiaineiden tyypilliseen luokahuonekulttuuriin. Toisaalta kokemus epätyypillisestä oppitunnista on kiinnostava, koska vallitseva POPS 2014 mainitsee draaman niin useassa kohdassa muiden monipuolisten opetustapojen ohella. Tästäkin huolimatta katsomusaineiden luokahuonekulttuuri vaikuttaa tutkimusaineistoni pohjalta hyvin perinteiseltä. Draaman kautta on mahdollista vahvistaa opettajan, opettajaopiskelijoiden sekä

<sup>357</sup> Lonka 2015, 147.

oppilaiden myönteisiä kokemuksia sekä luovuutta,<sup>359</sup> minkä takia sitä voidaan pitää oppiaineesta riippumatta perusteltuna opetusmuotona. Lonka kirjoittaa, ettei oppiainelähtöisen opetuksen tarvitse sulkea luovan ajattelun opettamista pois, vaikka tavat voivatkin vaihdella aineiden välillä.<sup>360</sup>

Kampylis ja muut toteavat tutkimuksessaan, että peruskouluun tarvittaisiin joustavat, mutta samalla selkeät ohjeistukset (creativity recommendations) siitä, miten oppilaiden luovaa ajattelua tuetaan.<sup>361</sup> Tutkimuksen yhteydessä kirjoittajat esittelevät neljä omaa suositustaan, joista ensimmäinen on moninaiseen ajatteluun kannustaminen. Erityisesti he kannattavat luovan, kriittisen, välittävän ja refleктоivan ajattelun yhdistelmää. Toiseksi he suosittelevat, että oppilaita autetaan hahmottamaan ja erottamaan luovuuden rakentavat sekä hajottavat puolet. Kolmanneksi oppilaille tarjotaan monipuolisesti käytännönläheisiä harjoituksia, minkä kautta korostetaan kehollisuuden merkitystä luovuudelle. Kampylis ja muut toteavat viimeisessä kohdassaan, että jokaista oppiainetta on mahdollista opettaa luovasti.<sup>362</sup> Tutkimusaineistossani etenkin ensimmäinen, kolmas ja neljäs kohta toteutuivat. Kaikilla neljällä on kuitenkin mahdollisuus toteutua katsomusaineiden oppitunnilla erilaisten draamamateriaalien ja -harjoitusten kautta. Jatkotutkimuksen lisäksi oppimateriaalien kehittämisellä on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa neljän suosituskohdan toteutumiseen.

Draama mahdollistaa oppilaan käsitysten kehittämisen ja jakamisen yhteiskuntaan liittyen. Freebody katsoo, että edellisen kaltainen kehitys turvallisessa vuorovaikutustilanteessa on erityisen merkittävä siksi, että sen yhteydessä myös opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa näihin käsityksiin. Hän muistuttaa, että jo 1960-luvulla tutkimuksessa todettiin, että opettajan viestintätapa oppilaiden kanssa johtaa usein suljettuun vuorovaikutukseen. Tällainen vuorovaikutus rajoittaa samalla myös muissa tilanteissa käytyä vuorovaikutusta.<sup>363</sup>

Toivanen kirjoittaa, että draama tarjoaa yhden vaihtoehdon ennalta suunnitellulle opetukselle ja sen kautta voidaan myös tukea oppilaiden syvempää ymmärrystä sekä uuden tiedon tai tietämyksen luomista.<sup>364</sup> Esimerkiksi 06-oppitunnilla edellinen tarkoitti draamakohtausten tarkastelua eri uskontojen edustajien näkökulmista.

---

<sup>358</sup> Jyrhämä et al. 2016, 26.

<sup>359</sup> Dickinson et al. 2006, 1–4; Howard-Jones et al. 2008, 187–200; Toivanen 2012, 233.

<sup>360</sup> Lonka 2015, 217.

<sup>361</sup> Kampylis et al. 2011, 46, 59.

<sup>362</sup> Kampylis et al. 2011, 58.

<sup>363</sup> Freebody 2013, 66, 74.

<sup>364</sup> Toivanen 2012, 227.

Melko pienessä haastatteluaineistossani tuli kiinnostavasti esille, että osa oppilaista katsoi luovuuden harjoittamisen merkitykselliseksi ennen kaikkea siksi, että ihminen kohtaa elämässään tilanteita, joissa täytyy tehdä ratkaisuja ilman annettuja ohjeita. Arkiluovuus eroaa yhteiskunnan tai historian suuntaa muuttavasta luovuudesta. Esimerkiksi päivittäisten ongelmien ratkaiseminen ja erilaisten arkisten ilmiöiden tarkastelu uusista näkökulmista vaatii arkiluovuutta.<sup>365</sup> Tutkimusaineistossa kävi hyvin ilmi, kuinka oppilaat kokivat arkiluovuuden merkittäväksi taidoksi. Sternberg ja Lubart huomauttavat, että luovuus on tarpeellista erilaisissa arkisissa ongelmanratkaisutilanteissa.<sup>366</sup>

Bateson ja Martin huomauttavat, että leikillisyyden tai leikin kautta voidaan tukea uusien ideoiden ja niiden kautta tuotteiden ja toimintatapojen syntymistä. He huomauttavat kuitenkin, ettei leikin hyödyllisyys näyttäydy aina välittömästi vaan vasta myöhemmin tilanteessa, jossa luovuutta tarvitaan jonkin asian ratkaisemiseen.<sup>367</sup> POPS 2014 oppimiskäsitystä käsittelevässä osuudessa todetaan ”Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.”<sup>368</sup> Oppilaiden kokemukset draamatunnista tukevat edellistä ajatusta.

---

<sup>365</sup> Lonka 2015, 202.

<sup>366</sup> Sternberg & Lubart 2014, 3.

<sup>367</sup> Bateson & Martin 2013, 88.

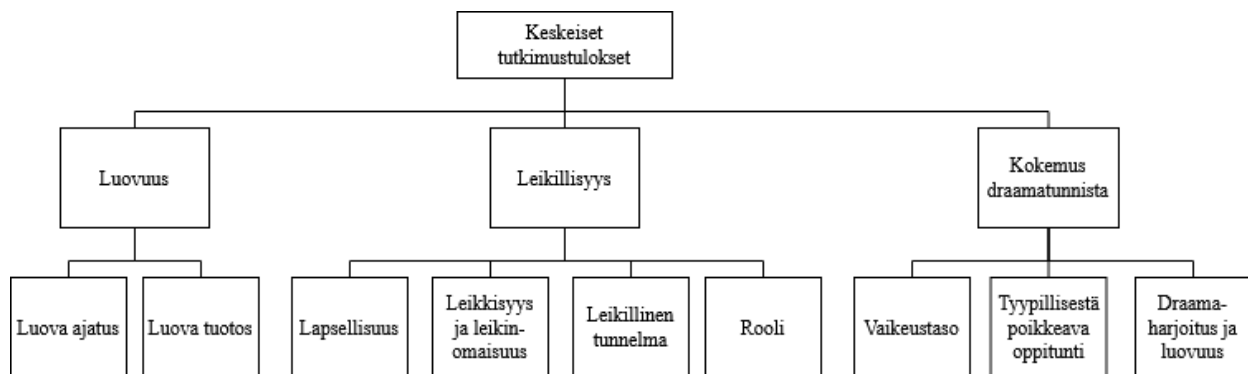
<sup>368</sup> POPS 2014, 17.



## 5. Pohdinta

### 5.1 Keskeiset tutkimustulokset

Luovuutta ja leikillisyyttä ilmeni tutkimusaineistooni kuuluvilla katsomusaineiden oppitunneilla, joiden opetuksessa käytettiin draamaharjoituksia. Toisaalta nähtävissä oli myös mahdollisuuksia tukea vielä lisää luovuuden ja leikillisyyden ilmenemistä.



**Kuvio 4. Keskeiset tutkimustulokset.**

Kuten kuviosta 4 on nähtävissä, ilmeni luovuus erilaisina luovina ajatuksina ja luovina tuotoksina. Ajatukset ja tuotokset ilmenivät sanallisesti ja kehollisesti sekä erilaisina tiedon sovelluksina. Sovellukset näkyivät etenkin repliikeissä, joita suunniteltiin, esitettiin eläytyen tai neutraalisti paperista lukien sekä improvisoitiin esitystilanteessa. Tietoa myös sovellettiin ja muokattiin repliikkien aikaan saamiseksi. Muuten tiedon soveltaminen näkyi harjoituksen yhteydessä, kun aiempaa tietoa tai harjoituksen yhteydessä opettajan antamaa tietoa sovellettiin siihen ja harjoituksesta saatua tietoa sovellettiin omaan elämään tai aikaisempiin kokemuksiin.

Draamaharjoitusten yhteydessä oppitunnilla käytiin läpi luovan prosessin vaiheet ajallisesti tiivistetyssä muodossa. Luovuus ei aina kuitenkaan kanavoitunut varsinaisesti tukemaan opetettavaa aihetta, mutta saattoi silti tehdä oppimiskokemuksesta merkittävän oppilaalle. Myös opettajalla oli merkittävä rooli siinä, tukiko hänen toimintansa oppilaiden luovuutta esimerkiksi kannustavan palautteen kautta. Opettaja saattoi myös rajoittaa luovuuden ilmenemistä rajaamalla alkuperäistä tehtävänantoa esimerkiksi tarkalla roolijaolla. Draamaharjoitusten yhteydessä oppilaat kokivat saavansa käyttää mielikuvitusta ja saavansa oivalluksia, joiden jälkeen harjoituksen tekeminen avautui uudella tavalla ja helpottui. Osalla oppilaista vaikutti ilmenevän myös flow-kokemuksia.

Leikillisyyden kautta voidaan tukea luovuutta. Luovuutta tukevan leikillisen ilmapiirin syntymisessä ja ylläpitämisessä on opettajalla merkittävä rooli, mikä kävi ilmi jo edellisessä

kappaleessa. Tunnelmaan vaikuttivat myös luokan ja sen opettajan suhtautuminen taputtamiseen ja nauramiseen. Toisella oppitunnilla ilmeni leikillistä kiusoittelevaa ja vuorovaikutusta yleisön kanssa. Edelliset vahvistivat leikillistä tunnelmaa. Lapsellisuuteen ja leikkisyyden ja leikinomaisuuden kokemuksiin tutkimustulokset jakautuivat. Osa oppilaista koki harjoituksen lapselliseksi, koska lapset leikkivät. Toisaalta lapsellisuus koettiin myös luonnollisena ja myönteisenä. Kuitenkin yksi oppilaista koki, ettei harjoitus ollut lapsellinen tai leikkisä oppitunnin aiheen takia. Toinen opettajista pohti, että oppilaiden alkava murrosikä saattoi heikentää oppilaiden heittäytymistä, mitä vanhempien oppilaiden oppitunnin havainnointi ei tukenut. Tunneille osallistujien ennakkokäsitysten vaikutus näkyy näin ollen tutkimustuloksissa. Osa oppilaista pystyi kuitenkin harjoitusten aikana muuttamaan niitä. Leikillisyyteen liittyivät myös erilaiset rooliin liittyvät osa-alueet roolijaosta roolin ottamiseen ja eläytymiseen sekä roolihahmon esittelemiseen sekä ymmärtämiseen.

Kokemukset katsomusaineen draamaoppitunnista ja sen vaikeustasosta koettiin hieman eri tavoin. Suurin osa oppilaista koki sen helpoksi, ajoittain haastavaksi tai vaikealta vaikuttavaksi ennen ratkaisevaa oivallusta. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että vain pieni osa oppilaista koki harjoituksen niin vaikeaksi, ettei saanut sitä tehtyä. Tämä oppilaiden ryhmä olisi tarvinnut opettajalta enemmän ohjausta ja tukea suunnitteluvaiheessa. Oppitunti koettiin tavallisesta poikkeavaksi harjoitusten tai niihin osallistumisen kannalta. Katsomusaineiden oppituntien draamaharjoitusten vahvuutena voidaan pitää luovuutta ja leikillisyyttä tukevan lähestymistavan lisäksi sitä, etteivät ne korosta esimerkiksi kilpailua, oppilaiden vertailua tai suorituskeskeisyyttä.<sup>369</sup> Kuten Salmela-Aro ja Tuominen-Soini tiivistävät:

Oppimista, asioiden ymmärtämistä ja jokaisen yksilöllistä kehitystä korostava luokkaympäristö sen sijaan on hyödyllinen kaikille opiskelijoille.<sup>370</sup> Opettajien kokemuksen perusteella tunnit osallistivat myös sellaisia oppilaita, jotka eivät tavallisesti ole yhtä aktiivisia. Tätä voidaan pitää hyödyllisenä löydöksenä, joka on hyvin sovellettavissa koulun ja katsomusaineiden opetuksen todellisuuteen.

Tutkimustulokseni ovat linjassa POPS 2014 oppimiskäsityksen kanssa.<sup>371</sup> Draamaharjoituksissa toteutuvat opetuksen vuorovaikutteisuus, oppimisen prosessimaisuus, kumulatiivisuus sekä oppilaiden kiinnostuksen ja taitojen laajentuminen. Luovuutta ja leikillisyyttä hyödyntävien katsomusaineiden draamaharjoitusten kautta on mahdollista myös toteuttaa useita laaja-alaisen osaamisen alakoh tia muun muassa Ajattelu ja oppimaan

---

<sup>369</sup> Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013.

<sup>370</sup> Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013.

<sup>371</sup> POPS 2015, 17.

oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Monilukutaito (L4) sekä Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7).

Tutkimusaineistossa nousivat kiinnostavasti esiin myös sovelletuin osin hieman Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) ja Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6).<sup>372</sup> Jälkimmäinen tuli ilmi, kun draamaharjoitukset nostivat esiin oppilaan aikaisemman Yrityskylä-vierailun. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet otetaan myös Minä olen - ja Katsomusten kohtaaminen - harjoitusten ohjeissa huomioon.<sup>373</sup>

Tutkimustuloksissani on nähtävissä eräänlainen draamaan liittyvä hallitsemattomuuden mahdollisuus, mikä ei kuitenkaan tee automaattisesti oppimiskokemuksista kielteisiä. Leikillisuus ja luovuus ovat draaman ohella ilmiöitä, joiden liiallinen kontrolli esimerkiksi opettajan puolelta vie niiden toteutumista kauemmaksi. On todennäköistä, että mitä useammin draamamateriaaleja ja -työtapoja käytetään katsomusopetuksessa, sitä luottavammin niin oppilaat kuin opettajat pystyvät suhtautumaan niihin, mikä jättää entistä enemmän tilaa luovuudelle ja leikillisyydelle. Draama on antoisuudestaan huolimatta haastava menetelmä,<sup>374</sup> jonka toteuttamisessa valmiilla materiaaleilla on paikkansa. Kuitenkin esimerkiksi opettajan on mahdollista vain tekemisen kautta saada rutiinia draamaopetukseensa ja sitä kautta tukea oppilaiden luovuutta ja leikillisyyttä vieläkin vahvemmin kuin tuloksissani oli nähtävissä. Draamamateriaalien potentiaali pääsee toteutumaan laajemmin, mikäli myös niiden refleктоivaan loppukeskusteluun paneudutaan ja pystytään käyttämään aikaa. Tutkimusaineistossani tämä osa tehtävänannosta käytiin 06-oppitunnilla hyvin nopeasti ja opettajajohtoisesti läpi ja 08-oppitunnilla vaihe jouduttiin jättämään kokonaan pois. Luovuuden ja leikillisyyden ilmeneminen toteutuivat edellisistä huolimatta, mutta oppisen kannalta tilanne ei ollut optimaalisin.

Tutkimustuloksissani on kuitenkin nähtävissä, että moni osallistuneista oppilaista koki draamaoppitunnin myönteisenä, tiedonhalua lisäävänä sekä innostavana. Draamaharjoituksiin osa oppilaista liitti turvallisen tilan kokemuksen ja mahdollisuuden oppia taitoja tulevaisuutta varten. Tällaisia taitoja olivat taito toimia ilman tarkkoja ohjeita sekä kyky kertoa oma mielipiteensä ja vaikuttaa asioihin. Katsomusaineiden luovuutta ja leikillisyyttä sisältävä draamaoppitunti vaikuttaa näin ollen opettavan opetussisältöjen lisäksi laajempaa osaamista ja vastaavan myös Uskallus-hankkeen ajatukseen, että ”kulttuurienväliseen osaamiseen

---

<sup>372</sup> POPS 2014, 20–25.

<sup>373</sup> Liitteet 1–2.

<sup>374</sup> Honkavaara 2005, 84–86.

tähtäävän opetuksen pitäisi olla myös kriittistä, voimaannuttavaa ja muutokseen inspiroivaa.”<sup>375</sup>

## **5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi**

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt parhaani mukaan tarkasti keräämään aineistoni ja analysoimaan sen huolellisesti sekä perustellusti HTK:n mukaisesti.<sup>376</sup> Tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka vahvuutena voidaan pitää monipuolista eri aineistotyypeistä koostuvaa tutkimusaineistoa. Tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole saavuttaa suoraan yleistettävää tietoa.<sup>377</sup> Reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta<sup>378</sup> tarkasteltuna tutkimukseni identtinen toistaminen tuskin olisi mahdollista, koska oppilaat, opettajat tai opetus eivät tähän taivu. Kuitenkin tapaustutkimuksen kautta on mahdollista luoda ymmärrystä laajempaa tapausjoukkoa kohtaan ja saada aiheesta täsmentävää sekä yksityiskohtiin nojaavaa tietoa.<sup>379</sup>

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina eräänlaisessa tulkitsijan roolissa.<sup>380</sup> Olen pyrkinyt kirjoittamaan selvästi auki niin tutkimustulokset kuin miten ne suhteutuvat aikaisempaan tutkimukseen. Suorien lainausten kautta olen pyrkinyt osoittamaan, mihin perustan oman tulkintani aineistosta ja lisätä näin tutkimuksen läpinäkyvyyttä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myönteistä, että havainnointi- ja haastattelutilanteisiin osallistui itseni lisäksi aina toinen henkilö, jolloin lopputuloksena oli kahdet muistiinpanot samasta tilanteesta. Myös haastattelun yhteydessä lisäkysymyksiä esitettiin kahden eri henkilön toimesta. Vaikka havainnointimuistiinpanoissa ei esiintynyt erityisiä ristiriitaisuuksia, on nähtävissä kuitenkin kahden eri tutkijan subjektiivisuus; mihin tutkijan huomio on kiinnittynyt. Toisaalta juuri nämä pienet vivahde-erot lisäävät tutkimukseni luotettavuutta, kun koko aineisto ei perustu vain yhden tutkijan havaintoihin.

Haastateltujen oppilaiden kohdalla on huomioitava, että he edustivat vapaaehtoisina todennäköisesti ainakin osittain luokkien tyypillisesti aktiivisimpia oppilaita. Tutkimustulokseni olisivat saattaneet olla osittain erilaisia, mikäli haastateltavana olisi ollut esimerkiksi 06-oppitunnin oppilaat, jotka eivät saaneet muodostettua esitettävää tuotosta luokalle. Haastatellut oppilaat eivät siis edusta täydellisesti koko luokan kokemusta. Aineistoni vahvuutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että oppilaiden haastatteluiden lisäksi

---

<sup>375</sup> Uskallus-hanke.

<sup>376</sup> HTK 2013.

<sup>377</sup> Eriksson & Koistinen 2014, 37.

<sup>378</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.

<sup>379</sup> Eriksson & Koistinen 2014, 37–38.

<sup>380</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.

myös opettajien kokemukset tulivat esiin heidän muistiinpanojensa kautta. Opettajat pystyivät vertaamaan tutun ryhmän ja tuttujen oppilaiden draamatunnin käyttäytymistä aiempiin tunteihin ja käyttäytymiseen.

Tutkimusaineiston kannalta suurin haaste liittyi koulujen arkeen ja kiireiseen aikatauluun. Koulupäivä etenee oppituntien, välituntien ja ruokailun rytmittämänä, eikä esimerkiksi haastatteluiden tekemiselle ollut käytettävissä pitkiä ajanjaksoja. Aineistoa kerätessä tutkija joutuu joustamaan koulujen ensisijaisten tavoitteiden toteutumisen takia. Esimerkiksi tutkimusaineistoni toisen oppitunnin oppilaiden palautekyselylomakkeita ei ole käytettävissä, koska niitä ei yksinkertaisesti ehditty täyttämään ja keräämään jo hieman yliajalle venyneen oppitunnin lopussa. Vaikka tällainen on valitettavaa tutkimuksen kannalta, on kuitenkin todettava, että todellisia ilmiöitä, asioita ja ihmisiä tutkittaessa on tutkijankin edettävä joustavasti todellisen tilanteen ehdoilla.

### **5.3 Johtopäätökset**

Tutkimustuloksiani voidaan hyödyntää jatkossa katsomusaineiden opetuksen kehittämisessä. Draama katsomusaineiden opetuksessa tarjoaa mahdollisuuden luovaan ja oivaltavaan oppimiseen. Viime aikoina pinnalla ollut ilmiöoppiminen ja ilmiöpohjaiset opetuskokonaisuudet voidaan toteuttaa monin eri tavoin ja niiden kautta on mahdollista oppia myös tulevaisuuden taitoja, joita myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat. Lonka ja muut tuovat esille, että mielihyvät ja yhteiset oivallukset liittyvät usein merkittäviksi koettuihin oppimiskokonaisuuksiin.<sup>381</sup> Tutkimustuloksiani vasten katsomusaineiden draamaa hyödyntävä ilmiökokonaisuus olisi siis hyvinkin ajankohtainen lähestymistapa oppimiseen ja opetukseen.

Tulokset ovat sovellettavissa myös monipuolisen arvioinnin näkökulmasta katsomusaineiden opetukseen. Monipuolisella arvioinnilla tarkoitetaan, että arviointi perustuu monipuoliseen näyttöön ja on läsnä läpi oppimiseen ja opettamiseen liittyvissä vaiheissa. Sen tulee hyödyntää monipuolisia arviointimenetelmiä ja tarkastella oppimista tarvittaessa määrällisestä ja laadullisesta näkökulmasta. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus antaa osaamisestaan näyttöjä niin yksilönä kuin esimerkiksi osana ryhmää sekä ”muun muassa kirjallisesti, suullisesti, portfolioilla tai toiminnallisesti.”<sup>382</sup> Katsomusaineiden opetuksessa käytettävä draama voisi näin ollen toimia yhtenä monipuolisemman arvioinnin

---

<sup>381</sup> Lonka et al. 2015, 49–50, 72–73.

<sup>382</sup> Ouakrim-Soivio 2015, 77, 80–81.

mahdollistajana ja tuoda etenkin oppimisen laadullista puolta esille siihen liittyvän toiminnallisuuden kautta.

Katsomusaineiden monipuoliset opetusmenetelmät ja niiden yhteys luovuuteen ja leikillisyyteen pysyvät mielestäni jatkossakin ajankohtaisina. Draamaa on tutkittu melko paljon, mutta uskonnon opetuksen näkökulmasta tutkimukselle on vielä runsaasti tilaa. Honkavaara totesi tutkielmassaan draaman antoisaksi ja sopivaksi menetelmäksi alakoulun uskonnon opetukseen<sup>383</sup> ja oma tutkimukseni laajensi tätä samaa havaintoa peruskoulun yläluokkien puolelle. Aihetta voitaisiin seuraavaksi tarkastella lukiokontekstissa. Jatkotutkimuksessa aihetta voitaisiin tarkastella myös kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin esimerkiksi siitä näkökulmasta, kuinka paljon draamaa todellisuudessa käytetään katsomusaineiden opetuksessa perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kirjallisuus korostaa, että esimerkiksi uskonnon opetuksen pedagogiikka on usein perinteistä katsomusaineiden didaktisesta tutkimuksesta ja opetussuunnitelmien kehittämisestä huolimatta.<sup>384</sup> Opettajat kokevat oppiaineen haastavaksi ja myös oppikirjat tukevat perinteistä kasvatuserinnettä.<sup>385</sup> Jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella tätä kirjallisuuden ja todellisuuden suhdetta, sekä sitä, minkälaisia draamamateriaaleja katsomusaineiden opettajat kaipaavat, jotta ne siirtyisivät kiinteäksi osaksi opetus-oppimis -prosessia. Tutkimustuloksissa tuli myös ilmi, että draamaharjoitukset lisäsivät osan tyypillisesti hiljaisempien tai vetäytyvien oppilaiden osallistumista opetukseen. Kuten Kyrkkö tuo tutkielmansa lopussa esille, tulee tulevaisuudessa tarkastella osallisuutta sekä opetusmenetelmiä opetuksessa myös niiden oppilaiden näkökulmasta, jotka eivät tyypillisesti ole aktiivisia.<sup>386</sup>

Tutkittavat aiheet ja niiden kontekstit vaihtelevat myös vallitsevan ajan ja sen käsitysten mukaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uusitaan tasaisin väliajoin, mikä vaikuttaa myös sen oppimiskäsitykseen ja -tavoitteisiin. Tämän takia yhden tutkimuksen ei voida katsoa riittävän vastaamaan lopullisesti erilaisiin ilmiöihin liittyviin kysymyksiin.

---

<sup>383</sup> Honkavaara 2005, 84–86.

<sup>384</sup> Ubani 2013, 25; Kallioniemi et al. 2017, 36–37.

<sup>385</sup> Ubani 2013, 25.

<sup>386</sup> Kyrkkö 2020, 49.

# Lähde- ja kirjallisuusluettelo

## Lähteet

- 06-oppitunnin tutkimusaineisto (2019). 06-oppitunnin luokkahuonehavainnointien muistiinpanot, haastattelujen litteraatit, opettajan täyttämä muistiinpanopohja & oppilaiden palautekyselyt. Uskallus-hanke.
- 08-oppitunnin tutkimusaineisto (2019). 08-oppitunnin luokkahuonehavainnointien muistiinpanot, haastattelujen litteraatit & opettajan täyttämä muistiinpanopohja. Uskallus-hanke.
- Elo, Satu & Ulla Laine (2019). Myös katsomusaineissa pitää noudattaa opetussuunnitelmaa. *oph.fi, blogit* 26.02.2019. <https://www.oph.fi/fi/blogi/myos-katsomusaineissa-pitaa-noudattaa-opetussuunnitelmaa>. (Luettu 26.9.2020).
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. (2013). *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (HTK).
- Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? (2018). *oph.fi, uutinen* 20.11.2018 <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/mita-opetussuunnitelman-perusteissa-sanotaan-itseohjautuvuudesta-digitalisaatiosta-ja> (Luettu 5.4.2020).
- Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämänskatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa 2018 (2018). *Opetushallitus, opk.fi*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189009\\_ohje\\_perusopetuksen\\_uskonnon\\_ja\\_elamankatsomustiedon\\_seka\\_esiopetuksen\\_katso\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189009_ohje_perusopetuksen_uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_seka_esiopetuksen_katso_0.pdf) (luettu 25.3.2019).
- Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta (s.a.) ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/424807> (Luettu 26.9.2020)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96 (2014). *Opetushallitus*. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (POPS 2014).
- Perusopetuslaki (2003). 13 § Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 3.2.2020).
- Uskallus – Uskonnot, katsomukset ja osallisuus perusopetuksessa (s.a.). *Helsingin yliopisto*. <https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/> (luettu 1.10.2019). (Uskallus-hanke)

## **Kirjallisuus**

- Aarnos, Eila (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Ahokallio, Tapio (1998). Uskonnonopetuksen toteutus peruskoulussa. Markku Pyysiäinen & Jarkko Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 328–349.
- Alasuutari, Maarit (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Bateson, Patrick & Paul Martin (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolton, Gavin (1984). *Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta*. Suomentanut Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, Gavin (1993). Drama in education and TIE. A comparison. Tony Jackson (toim.), *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*. London: Routledge, 39–47.
- Caillois, Roger (2001). *Man, Play and Games*. Kääntänyt Meyer Barash. University of Illinois Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2005). *Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentanut Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas.
- Dickinson, Rachel, Jonathan Neelands & Shenton Primary School (2006). *Improve Your Primary School Through Drama*. Oxon: David Fulton Publishers.
- Egan, Kieran & Rod McKellar (2010). The Interface between the Arts and the Sciences from an Educational Perspective. Kieran Egan & Krystina Madej (toim.), *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 68–86.
- Eriksson, Päivi & Katri Koistinen (2014). *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, Jari & Jaana Vastamäki (2010). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freebody, Kelly (2013). *Discourse in drama: Talk, role, and learning in drama education*. NJ, Drama Australia Journal, 37(1), 65-75. DOI: 10.1080/14452294.2013.11649564



- Gaskins, Suzanne, Wendy Haight & David F. Lancy (2006). The Cultural Construction of Play. Artin Göncü & Suzanne Gaskins (toim.), *Play and Development. Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 179–202.
- Grimmitt, Michael (1978). *What can I do in R.E? A consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools*. Great Waking: Mayhew-McCrimmon.
- Grönfors, Matti (2010). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Göncü, Artin & Suzanne Gaskins (2006). An Integrative Perspective on Play and Development. Artin Göncü & Suzanne Gaskins (toim.), *Play and Development. Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associate, 3–17.
- Göncü, Artin, Jyoti Jain & Ute Tuermer (2006). Children's Play as Cultural Interpretation. Artin Göncü & Suzanne Gaskins (toim.), *Play and Development. Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 155–178.
- Hakkarainen, Kai, Kirsti Lonka & Lasse Lipponen (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Pentti & Milda Brèdikytè (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.
- Hakkarainen, Pentti (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Motivation, Play and object-orientation of activity*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Harris, Paul L. (2006). Hard Work for the Imagination. Artin Göncü & Suzanne Gaskins (toim.), *Play and Development. Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 205–225.
- Hendy, Lesley & Lucy Toon (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Hiidenmaa, Pirjo, Markku Löytönen & Helena Ruuska (2017). Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Hiidenmaa, Pirjo, Markku Löytönen & Helena Ruuska (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 7–16.
- Honkavaara, Riikka (2005). *Draama uskonnonopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Howard-Jones, Paul A., M. Winfield & G. Crimmins (2008). Co-constructing an understanding of creativity in drama education that draws on neuropsychological concepts. *Educational Research*, 50(2), 187–201. DOI: 10.1080/00131880802082674.

- Huotari, Liisa (2009). *Toisluokkalaisten käsityksiä leikistä koulussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Iivonen, Pekka ja Virpi Paulanto (toim.) (2017). *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Jackson, Anthony (2013). Education or theatre? The development of TIE in Britain. Jackson, Anthony & Chris Vine (toim.), *Learning Through Theatre. The Changing Face of Theatre in Education*. New York: Routledge, 21–40.
- Jantunen, Timo, Susanna Suutarla & Niina Heino (2019). *Leikin taikaa. Miksi leikki on niin tärkeää?* Helsinki: Into.
- Jyrhämä, Riitta, Martti Hellström, Kari Uusikylä & Pertti Kansanen (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvillehto, Lauri (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Suomentanut Petri Eskelinen & Mirva Kiviaho. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallioniemi, Arto & Juha Luodeslampi (toim.) (2005). *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kallioniemi, Arto, Arniika Kuusisto & Martin Ubani (2017). Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Pekka Iivonen ja Virpi Paulanto (toim.). *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 35–48.
- Kampylis, Panagiotis & Eleni Berki (2014). *Nurturing Creative Thinking*. International Academy of Education, UNESCO International Bureau of Education, Educational Practices Series 25. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227680>
- Kampylis, Panagiotis, Pertti Saariluoma & Eleni Berki (2011). Fostering Creative Thinking - What do Primary Teachers Recommend? *Hellenic journal of music, education and culture*, 2 (1), 46–64.  
[https://www.researchgate.net/publication/221675716\\_Fostering\\_creative\\_thinking\\_-\\_What\\_do\\_primary\\_teachers\\_recommend](https://www.researchgate.net/publication/221675716_Fostering_creative_thinking_-_What_do_primary_teachers_recommend)
- Kangas Marjaana (2014). Leikillisyyttä peliin. Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Leena Krokfors, Marjaana Kangas ja Kaisa Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 73–92.
- Keisala, Ida-Maria (2019). *Peruskoulun vuosiluokkien 7–9 evangelisluterilaisen uskonnon opettajan kokemuksia ja käsityksiä uskontoja sekä katsomuksia käsittelevistä oppimateriaaleista*. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto.
- Keränen-Pantsu, Raili (2017). Kertomukset osana kokonaisvaltaista katsomusopetusta. Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 156–172.

- Kyrkkö, Minna (2020). ”*Oli kiva kun kaikki osallistu siihen, eikä kukaan jääny sillai ulkopuolelle.*” *Vai jäikö? Tapaustutkimus osallisuudesta yläkoulussa*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lehto, Pertti (2005). *Draama toimii. Draamapedagogisen opetusmetodin reunaehdoja historian opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Jaakko & Helena Tanttu-Knapp (toim.) (1994). *DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Leppänen, Pia (1998). *Roolileikki ja pedagoginen draama - kasvatusmenetelmällinen käyttö Suomessa: Taustateorioiden vertailua*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lillard, Angeline (2006). Guided Participation: How Mothers Structure and Children Understand Pretend Play. Artin Göncü & Suzanne Gaskins (toim.), *Play and Development. Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 131–153.
- Lindqvist, Gunilla (1998). Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Suomentanut Inga Arffman. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lonka, Kirsti (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lonka, Kirsti, Lauri Hietajärvi, Riikka Hohti, Maija Nuorteva, Anna Pauliina Rainio, Niclas Sandström, Lauri Vaara & Suvi Krista Westling (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Hannele Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.
- Lubart, Todd I. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3–4), 295–308. DOI:10.1207/S15326934CRJ1334\_07
- Luodeslampi Juha & Sari Nevalainen (2005). Uskonnonopetuksen menetelmiä. Kallioniemi, Arto & Juha Luodeslampi (toim.). *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 196–231.
- Mead, George Herbert (2001). *Play, School, and Society*. Mary Joy Deegan (toim.). New York: Peter Lang. 3–154.
- Mikkola, Katriina (2012). *Draama opetusharjoittelussa. Toimivan draamaopetuksen aikaisen vuorovaikutuksen haasteet ja edellytykset*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Neelands, Jonothan (1984). *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Nilsson, Björn & Anna-Karin Waldemarson (1988). *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Oikarinen, Lauri (1998). Uskonnonopetuksen toteutus esi- ja alkuopetuksessa. Markku Pyysiäinen & Jarkko Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 313–327.
- Ouakrim-Soivio, Najat (2015). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Policastro, Emma & Howard Gardner (2014). From Case Studies to Robust Generalizations: An Approach to the Study of Creativity. Sternberg Robert J. (toim.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 213–225. DOI:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.013>
- Pursi, Annukka (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Pyysiäinen, Markku & Jarkko Seppälä (toim.) (1998). *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Rainio, Elina (1994). *Draamaopettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70- 90 -lukujen Suomessa*. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Rusanen, Soile (1995). TIE - Theatre in education. Teatteritaidetta vai lasten leikkiä? Jaakko Lehtonen & Jarmo Lintunen (toim.), *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23–31.
- Ruusuvuori, Johanna & Liisa Tiittula (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Sajaniemi, Nina, Eira Suhonen, Mari Nislin ja Jukka E. Mäkelä (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, Katariina & Heta Tuominen-Soini (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen? Jukka Reivinen & Jukka Leena Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus (E-kirja).
- Salmi, Minna (2018). *Bibliodraama ja raamatuntulkinta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Sawyer, R. Keith. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20. DOI: <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.3102/0013189X033002012>
- Siltala, Piia (2004). *Draamakasvatuksen mahdollisuudet historian opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Smith, Peter K. (2006). Evolutionary Foundations and Functions of Play: An Overview. Artin Göncü & Suzanne Gaskins (toim.), *Play and Development. Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 21–49.

- Sternberg, Robert J. & Lubart, Todd. (2014). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Sternberg, Robert (toim.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–15. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>
- Sutton-Smith, Brian (2001). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Toivanen, Tapio (2010). *Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8 -vuotiaille*. Helsinki: WSOYpro.
- Toivanen, Tapio (2012). Drama Education in the Finnish School System. Past, Present and Future. Hannele Niemi, Auli Toom & Arto Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 227-236.
- Toivanen, Tapio (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Toivanen, Tapio, Kauko Komulainen & Heikki Ruismäki (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 12(C), 60-69. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.02.010
- Toivanen, Tapio, Laura Halkilahti & Heikki Ruismäki (2013). Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 7(4), 1168-1179. DOI:10.15405/ejsbs.96
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ubani, Martin (2013). Peruskoulun uskonnonopetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, Kari (1999). I Kari Uusikylä. Kari Uusikylä & Jane Piirto (toim.), *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Valli, Raine (2010). Kyselylomaketutkimus. Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.
- Vincent-Lancrin, Stéphan, Carlos González-Sancho, Mathias Bouckaert, Federico de Luca, Meritxell Fernández-Barrerra, Gwénaél Jacotin, Joaquin Urgel & Quentin Vidal (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it means in School*. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Vygotsky, Lev Semenovich (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97. DOI:10.1080/10610405.2004.11059210

- Östman, Sari (2011). Peli- ja leikkimieli internetin elämäjulkaisukulttuurissa. *Pelitutkimuksen vuosikirja 2011*, 22–36. <http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2011/ptvk2011-03.pdf>
- Öörni, Kirsi (2005). "*Sitten vain jotenkin kolahti, et tätähän voi käyttää oppimiseen*"  
*Tapaustutkimus draaman käytöstä opettajan työvälineenä koulun alaluokilla*. Pro gradu -  
tutkielma. Helsingin yliopisto.

## Liite 1 Minä olen -draamaharjoitus

**Tekijä:** Ida-Maria Keisala

**Kohderyhmä:** Sopii parhaiten 1.-6.-luokkalaisille. Mahdollisesti myös vanhemmille oppilaille.

**Tavoitteet:** Harjoituksen tavoitteena on johdattaa oppilaita käsiteltävään katsomusaineiden oppitunnin aiheeseen kehollisuuden ja leikillisyyden kautta. Oppilaat harjoittelevat käyttämään mielikuvitusta ja muodostamaan oman, yhteisen tulkintansa annetusta aiheesta.

**Kesto:** 5 – 15 min. Riippuu myös siitä, kuinka monta kuvaa tehdään.

**Opetussuunnitelma:** Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet: L1, L2.

**Huomioitavaa:** Harjoitus voi johdattaa oppilaita käsiteltävään katsomusaineiden oppitunnin aiheeseen, mutta se sopii myös aiemmin käsiteltyjen aiheiden kertaukseen. Harjoitus on sovellettavissa lähes kaikkiin opetettaviin aiheisiin.

Tarkemman opettajan ohjeen löydät täältä: Minä olen -draamaharjoitus (luettavissa Uskallus-hankkeen sivuilta: <https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/mina-olen-draamaharjoitus/>)

### Harjoituksen kulku:

1. Luokassa siirretään pulpetteja syrjään, jotta oppilaat mahtuvat istumaan lattialle yleisöksi ”lavan” eteen. Oppilaiden tehtävänä on muodostaa still-kuva opettajan antamasta aiheesta.
2. Jokainen oppilas menee vuorollaan osaksi kuvaa jatkaen lausetta ”Minä olen..” asettumalla siihen kohtaan kuvaa, joka tuntuu sopivimmalta ja siihen asentoon, joka kuvaa parhaiten roolin olemusta. Oppilas muuttuu siis patsaaksi ja osaksi tehtävää kuvaa.
3. Ensimmäisillä kerroilla ja varsinkin pienempien vuosiluokkien kanssa opettajan on hyvä toimia aloittajana. Kuva voi muodostua erilaisista henkilöistä, esineistä ja tiloista, yhtä oikeaa tapaa ei ole. Aiheen tulee olla sellainen, ettei se sisällä valmiiksi tarkkoja oikeita vastauksia vaan jättää oppilaille erilaisia mahdollisuuksia valita ja tulkita siihen kuuluvia rooleja.
4. Lopuksi opettaja ottaa käsillään muodostamallaan kameralla kuvan tehdystä kuvasta ja sanoo ”klik”, mikä on merkki myös kyseisen kuvan päättymisestä. Harjoitus voidaan tehdä 1–3 kertaa varioidusti tunnin aiheeseen tai käsitteisiin liittyen.

Julkaistu Uskallus-hankkeen sivuilla: <https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/mina-olen-draamaharjoitus/>

## Liite 2 Katsomusten kohtaaminen -draamaharjoitus

**Tekijä:** Ida-Maria Keisala

**Kohderyhmä:** Sopii parhaiten 4.-9.-luokkalaisille. Tämä harjoitus voidaan kuitenkin hyvin soveltaa myös pienemmille oppilaille.

**Tavoitteet:** Tuoda esille katsomusten edustajien vuorovaikutukseen liittyviä kipukohtia sekä erilaisia katsomuksiin liittyviä faktoja. Rakentavan ja ystävällisen vuorovaikutuksen oppiminen, dialogisuus.

**Kesto:** 20 – 45 min.

**Opetussuunnitelma:** Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet: L2, L7, uskontoaineiden opetussuunnitelma S2 Uskontojen maailma.

### Harjoituksen kulku:

- Harjoituksessa oppilaat jaetaan 2-5 henkilön pienryhmiin. Tehtävänä on suunnitella ryhmässä lyhyt kohtaus, jossa kaksi eri katsomusta kohtaavat oppilaiden ideoimassa kohtauksessa. Tarkoituksena on tehdä kohtaus, jossa vuorovaikutus epäonnistuu ja jossa voi lisäksi ilmetä jokin tiedollinen virhe.

**VAIHTOEHTO 1:** Annetaan puolelle ryhmistä tehtäväksi tehdä kohtaus, jossa vuorovaikutus epäonnistuu, ja puolelle kohtaus, jossa vuorovaikutus on hyvää ja kohtaaminen onnistuu.

**VAIHTOEHTO 2:** Käytetään valmista kohtausta, jonka pieni oppilasryhmä harjoittelee muiden tehdessä jotain muuta / opettaja esittää avustajan kanssa. (Siirry suoraan purkuun.)

- Tiedollisen virheen (asia, joka ei kuulu kyseiseen katsomukseen) sovittaminen kohtaukseen vaatii oppilailta jotain ennakkotietoja, joten pienemmät oppilaat voivat keskittyä vain vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen epäonnistuminen voi tarkoittaa esimerkiksi järkyttyneitä ilmeitä, naureskelua tai kyseenalaistavaa ivailua. Ryhmä päättää itse, onko tulkinta hienovaraisempi vai dramaattinen ja liioiteltu. Tiivistettynä: toinen osapuoli ei siis tule arvostetuksi tai kunnioitetuksi.
- Opettaja jakaa ryhmille valitsemansa katsomukset joko valmiiksi tai antaa oppilaiden valita listalta itseään innostavat kaksi katsomusta. Erilaisten katsomusten edustajia:

kristitty (valitse myös kirkkokunta tai muu yhteisö), muslimi, juutalainen, hindulainen, mormoni, Jehovan todistaja, ateisti, shintolaisuuden edustaja, taolaisuuden edustaja, wiccan edustaja, joku muu vapaavalintainen.

**HUOM.** Tehtävässä voidaan keskittyä esimerkiksi kertaamaan maailmanuskontoja tai vaikkapa kirkkokuntia.



- Mikäli ryhmän ideointi ei lähde käyntiin, voi opettaja antaa esimerkiksi paikan ryhmälle valmiiksi (koulun ruokala, kirjasto, kauppakeskus, koti, yms.)
- Kohtaukset esitetään (vaihtoehdossa 1 ensin esitetään epäonnistuneet kohtaukset) ja keskustellaan seuraavista kysymyksistä:
  - Minkälainen tunnelma kohtauksessa oli?
  - Minkälaisia tunteita sinussa heräsi kohtausta katsoessasi?
  - Mikä kohtauksessa meni pieleen? (esim. kovaääninen ihmettely, epäystävällinen puhuminen ja elekieli, toisten tapojen vähättely ja oudoksuminen, yleistäminen, ennakkoluulot, tietojen puute)
  - Miltä kohtauksen henkilöistä todennäköisesti tuntui?
  - Oliko tilanne oikeudenmukainen? Miksi, miksi ei?
  - Minkälaisia neuvoja antaisit kohtausten henkilöille?
- Epäonnistuneet kohtaukset esitetään uudelleen neuvojen mukaan. Vaihtoehdossa 2 kohtaus esitetään niin monta kertaa, että kaikki ovat siihen tyytyväisiä. Vaihtoehdossa 1 voidaan uudelleen esittämisen sijaan kiinnittää huomiota siihen, miksi onnistuneet kohtaukset olivat erilaisia kuin epäonnistuneet.
- Keskustellaan siitä, miltä tuntui antaa neuvoja hyvään katsomusten kohtaamiseen ja siitä, miltä tuntuisi antaa ohjeita tositilanteessa.

### **Esimerkkikohtaus:**

Kaksi kristittyä, Kaisa sekä Kalle, ja kaksi juutalaista, Jenni sekä Johanna, kohtaavat ruokalan linjastolla:

Kaisa: (osoittaa Jennin ja Johannan tarjottimia) Kato noi otti kasvisruokaa.

Kalle: (pyörittelee silmiään) Tosi outoo... Ei Jenni kyl aina ota sitä.

Jenni: (harmistuneena) Kyllä me kuullaan, mitä te puhutte.

Johanna: (ujosti) Me ollaan juutalaisia ja syödään vaan kosher-ruokaa.

Kaisa: (ivallisesti) Tosi outoo, ei toi oo ees mikään oikee sana.

Johanna: (puolustautuen) Meidän uskontoon kuuluu, että me ei syödä tiettyjä ruoka-aineita samaan aikaan. Ja tiettyjä ruokia me ei syödä ollenkaan.

Kalle: Niin varmaan. Eihän tossa oo mitään järkeä.

Kaisa: Te varmaan vaan halusitte parempaa ruokaa. Tuu Kalle mennään istuu jonnekin kahestaan! (poistuvat linjastolta)

Jenni ja Johanna: (Jäävät surullisina ja loukkaantuneina linjastolle.)

**Ohje purkuun:** Vuorovaikutuksen epäonnistuminen näkyy läpi kohtauksen epäarvostavana ja epäystävällisenä suhtautumisena. Tiedollinen virhe liittyy kosheriin, joka oli Kaisalla ja Kallelle vieras käsite. Oppilaita on hyvä muistuttaa siitä, että kaikkea ei voi tai tarvitse tietää, mutta vieraisiin asioihin voi suhtautua kuitenkin asiallisesti ja ystävällisesti.

Julkaistu Uskallus-hankkeen sivuilla: <https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/katsomusten-kohtaaminen-draamaharjoitus/>

## Liite 3 Kuka on kristitty? -draamaharjoitus

**Kuka on kristitty? Läntisen kristinuskon historian kertausta draamallisesti**

**Tekijä:** Anuleena Kimanen

**Kohderyhmä:** 7.–9. luokat

**Kesto:** 60–90 min

**Ops-yhteys:** Sopii luterilaisen uskonnon sisältöalueen 1 Suhde omaan uskontoon kertaamiseen, osittain myös muihin kristinuskon oppimääriin.

**Tavoitteet:** Harjoituksessa käytetään tietoja kristinuskosta ja pyritään huomaamaan, että eri aikoina kristityn tai oikean kristityn määrittely on ollut kiinni siitä, kuka on vallassa. Voidaan käsitellä uskon ja tekojen merkitystä määritelmässä. Huomataan myös, että vallankäyttö vaikuttaa siihen, miten ihmiset määrittelevät ja perustelevat identiteettiään.

### Harjoituksen kulku:

- Opettaja jakaa roolikortit ryhmille ja antaa ryhmien valmistautua n. 10 minuuttia. Roolikortin henkilöä esittää joko yksi ryhmäläisistä tai koko ryhmä osana vuoropuhelua. Jos koko ryhmä esittää henkilöä, he voivat esimerkiksi jakaa muistettavat asiat keskenään. Vuoropuhelun toisena osapuolena voi toimia opettaja tai oppilas jostain toisesta ryhmästä. Tämä toinen osapuoli saa ohjeet juuri ennen vuoropuhelun esittämistä. Kunkin vuoropuhelun alussa opettaja kertoo, missä ajassa ja paikassa ollaan, ehkä kuvailee tilannetta muutenkin.
- Jos harjoitukseen halutaan lisätä pelillisyyttä, kukin ryhmä voi saada pisteitä sen mukaan, kuinka monta historialliseen ajankohtaan sopivaa tekijää ryhmä keksi.
- Opettaja voi ottaa käyttöön omalle ryhmälleen ja kerrattavaan alueeseen sopivat vuoropuhelut.
- Roolikortit (luettavissa Uskallus-hankkeen sivuilla tarkemman opettajan ohjeistuksen yhteydessä)

### Purku:

- Jokaisen vuoropuhelun jälkeen kerrataan esitetyt perustelut ja korjataan mahdolliset aikakauteen sopimattomat yksityiskohdat. Lopuksi keskustellaan vielä esim. seuraavista kysymyksistä:
- Mitä yhteistä kaikilla vuoropuheluilla oli? (esim. kyse uskovan määrittelystä, kyse vallasta)
- Kaikki roolikorttien henkilöt olivat asemassa, jossa he joutuivat ottamaan huomioon, miten vallankäyttäjät määrittelivät uskonnon, kristinuskon tai uskonnon merkityksen. Millä eri tavoilla se vaikutti heihin? (esim. joku joutui pelkäämään, joku ehkä valehtelemaan, joku tuli ehdottomammaksi vakaumuksessaan)
- Millä tavalla vallankäyttäjät olisivat voineet käyttää valtaa viisaammin?

- Määrittelevätkö tavalliset ihmiset nykyään uskontoa tai oikeaa uskontoa? (esim. some-keskustelut, suvivirsikeskustelu, oppikirjoissa tavallinen jako kristillisiin ja kristillisperäisiin uskontoihin)
- Mitä tästä harjoituksesta voi oppia? (faktaa ja asenteita)

**Lisäluettavaa:**

Maijastina Kahlos: Uskonnonvapaus antiikin Roomassa

Sami Reinikka: Uskonto turvapaikkaperusteena

Ilona Silvola, Talvikki Ahonen, Teemu Toivonen ja Ulla Siirto: Aidosti uskossa

Julkaistu Uskallus-hankkeen sivuilla: <https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/kuka-on-kristitty-draamaharjoitus/>

## Liite 4 Tutkimuslupalomake

Uskonnot, katsomukset ja osallisuus perusopetuksessa

### Huoltajille:

Lastanne pyydetään tutkimukseen, josta hän on saanut alla olevan tiedotteen. Pyydämme tutustumaan tiedotteeseen, koska lapsi tarvitsee huoltajan suostumuksen osallistuakseen.

Tiedoksenne myös, että...

- tutkimuksen aihe on sellainen, että lapset / nuoret saattavat kertoa katsomuksestaan tai etnisestä taustastaan. Se on arvokas tieto tutkimukselle, joten sitä ei poisteta aineistosta. Jos lapsen kuitenkin voi tunnistaa yhdistelemällä muita tietoja, tieto poistetaan.
- jos lapsi ei osallistu tutkimukseen, hän osallistuu kuitenkin oppitunneille.
- tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta arviointiin.

Toivomme, että lapsenne voi osallistua tähän tutkimukseen, josta on apua uuden opetusmateriaalin kehittämisessä!

Suostumus:

Lapseni saa osallistua haluamallaan tavalla tutkimukseen. \_\_\_\_

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen ollenkaan. \_\_\_\_

Lapseni saa osallistua tutkimukseen vain seuraavilla tavoilla: \_\_\_\_\_

—

Antamalla luvan tutkimukseen annatte suostumuksen myös henkilötietojen käsittelyyn. Voitte tutustua tutkimuksen tietosuojaselosteeseen tarkemmin osoitteessa [blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/kehityshankkeen-kuvaus/tietosuojailmoitus/](https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/kehityshankkeen-kuvaus/tietosuojailmoitus/)

Lisätietoja:

Anuleena Kimanen

sähköposti, puhelinnumero

<https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/>

### Oppilaalle:

Mitä tutkimus tarkoittaa?

- Opettajasi on mukana tutkimuksessa, jossa kehitetään harjoituksia ja lukemista oppitunneille. Tutkimuksessa on mukana muita opettajia eri kouluista ja tutkijoita yliopistolta.
- Harjoitusten aiheena on oikeudenmukaisuus Suomessa ja maailmassa, joissa on paljon erilaisia uskontoja ja muita katsomuksia.
- Harjoituksia kokeillaan oppitunneilla. Kirjeen lopussa kerrotaan, miten voit antaa niistä palautetta. Joka tapauksessa osallistut opetukseen normaalisti.

Mitä tietoja sinusta kerätään, jos suostut tutkimukseen, ja mitä tiedoille tapahtuu?

- Oikea nimesi ja koulusi poistetaan kaikista tutkimukseen liittyvistä papereista heti, kun niitä ei enää tarvita.
- Luokkatasosi (esim. 6. luokka) ja sukupuolesi (tyttö, poika, muu) merkitään tutkimuksen tietoihin.
- Voit joka vaiheessa itse valita, mitä haluat kertoa itsestäsi ja mitä et.
- Tutkimuksessa mukana olevat opettajat ja tutkijat saavat nähdä palautteen ja muun materiaalin sitten, kun mahdolliset nimet on poistettu.
- Muuten tietoja säilytetään niin, että muut eivät pääse niihin käsiksi.
- Tiedoista puhutaan vain siten, että oppilaita ei voida tunnistaa.
- Tutkimuksesta julkaistaan kirjoituksia suomeksi ja muilla kielillä lehdissä ja internetissä. Kirjoituksista ei voi tunnistaa sinua.
- Voit milloin tahansa muuttaa suostumustasi ilmoittamalla opettajalle tai tutkijalle.

Suostumus:

- Tutkija saa tietää nimeni. Näin hän tietää, että olen mukana tutkimuksessa ja siihen on huoltajani suostumus. \_\_\_\_
- Voin vastata kysymyksiin kirjoittamalla. \_\_\_\_
- Voin vastata kysymyksiin keskustelemalla ryhmässä. \_\_\_\_
- Opettajani ja tutkijat saa tehdä muistiinpanoja toiminnastani ja puheestani oppitunnilla. \_\_\_\_
- Tekemäni tehtävän tai ryhmätyön saa valokuvata tutkimuksen käyttöön. \_\_\_\_

Nimet ja allekirjoitukset:

Oppilas:

---

Huoltaja:

---

## Liite 5 Oppilaan palautekysely

USKALLUS-tutkimus

Oppilaan palautekysely

Miltä sinusta tuntuu tämän oppitunnin / työskentelyn jälkeen? Ympyröi 1–3 sanaa tai keksi oma.

Innostunut	hämmäntynyt	tylsistynyt
myötätuntoinen	haluan auttaa	turvallinen
näkymätön	vahva	haluan tietää lisää
Iloinen	ärtynyt	huolestunut
_____	_____	_____

Kerro vähän tarkemmin tunteista: mikä ne aiheutti?

---

---

---

---

---

---

---

## Liite 6 Muistiinpanopohja opettajille

USKALLUS-tutkimus

Muistiinpanopohja opettajille

Jos luokassa oli havainnoija, kirjoita ensisijaisesti omia havaintojasi ja tulkintojasi. Jos luokassa ei ollut havainnoijaa, kerro hieman tarkemmin, mitä tunnilla tapahtui. Muista kuvailla oppilaita tarpeeksi yleisillä termeillä, jotta heitä ei voi tunnistaa.

Käytetty materiaali / harjoitus:

Oppilaiden luokkataso:

Millainen ilmapiiri luokassa vallitsi tunnin alussa ja sen aikana?

Millä tavalla oppilaat lähtivät mukaan / millaiset oppilaat lähtivät mukaan?

Mikä tuntui lisäävän oppilaiden aktiivisuutta (millaisten oppilaiden)?

Mikä tuntui vähentävän oppilaiden aktiivisuutta harjoituksessa (millaisten oppilaiden)?

Millä tavalla harjoituksen tavoitteet toteutuivat?